

ГОРНО-АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ВОДНЫХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СО РАН
АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ
ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ ИСКУССТВ ИМ. П.И. ЧАЙКОВСКОГО

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 6 (31)

Часть II

Декабрь 2011

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати 31043

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

А.В. Петров – д-р пед. наук, проф., академик ПАНИ, член межд-го союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

ИСПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

А.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Р.В. Опарин – кан. пед. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

М.Г. Чухрова – д-р мед. наук, проф. (г. Новосибирск)

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

Н.С. Часовских – канд. пед. наук, член межд-го союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

Л.Г. Тырса (г. Горно-Алтайск)

ВЕДУЩИЙ МЕНЕДЖЕР ЖУРНАЛА

С.Х. Мараян – член-корр. ПАНИ (г. Горно-Алтайск)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА
В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

КОРРЕКТОР

Н.А. Куликова – канд. филол. наук (г. Горно-Алтайск)

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

АДРЕС РЕДАКЦИИ

649006, г. Горно-Алтайск,
пр. Коммунистический,
№ 68, офис 301, редколлегия журнала
«Мир науки, культуры, образования»

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44;
Факс: 8 (388-22) 4-74-44;
E-mail: mnko@mail.ru; <http://amnko.ru/>
<http://iwep.asu.ru/ru/journal.htm>

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

Журнал зарегистрирован в:
✓ Министерстве РФ по делам печати
и телерадиосвязи. Свидетельство
о регистрации № ПИ 77-14649
✓ International Centre ISSN, Paris - France
✓ Журнал включен в «Перечень ведущих
рецензируемых изданий ВАК РФ»
по направлениям: Педагогика, Психология,
Филология, Искусствоведение, Культурология,
Философия, История, Социология, Экономика,
Юриспруденция, Медицина, Экология

Подписано в печать 24.11.2011
Формат 60х84/8. Усл. печ. л.
Тираж 500 экз. Зак. №

© Редакция журнала «Мир науки, культуры,
образования», 2011

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Е.Л. Кудрина** – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор, ректор Кемеровского госуниверситета *культуры и искусства* (г. Кемерово)
В.Г. Бабин – кандидат исторических наук, доцент, ректор ГАГУ (г. Горно-Алтайск)
В.Л. Петухов – доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)
Ю.И. Винокуров – доктор географических наук, профессор, директор института водных и экологических проблем СО РАН (г. Барнаул)
В.М. Лопаткин – доктор педагогических наук, профессор, ректор АлтГПА (г. Барнаул)
А.С. Кондыков – профессор, ректор АлтГАКИ (г. Барнаул)
Ф.Н. Ключев – профессор, ректор ЧИРПО (г. Челябинск)
С.Н. Скоринов – доктор культурологии, профессор, ректор ХГИИиК (г. Хабаровск)
Ш.А. Амонашвили – доктор психологических наук, профессор, академик РАО (г. Москва)
А.В. Усова – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Челябинск)
В.И. Загвязинский – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Тюмень)
Д. Чевалир – доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США)
Д. Майкельсон – доктор филологических наук, профессор (США)
И. Сербан – доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж8 (г. Париж)
Б.В. Новиков – доктор философских наук, профессор (г. Киев, Украина)
У. Грисволд – доктор педагогических наук, профессор университета штата Канзас (США)
Ю. Подгорецкий – доктор педагогических наук, профессор университета Опольски (г. Ополье, Польша)
М.С. Панин – доктор биологических наук, профессор (Казахстан)
Р.Т. Раевский – доктор педагогических наук, профессор (г. Одесса, Украина)
М.Г. Чухрова – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
Д. Батчулуун – доктор философских наук, профессор (г. Ховд, Монголия)
О.О. Сеницына – доктор медицинских наук, зам. директора НИИ ЭЧИГОС им. А.Н. Сысина Рамн (г. Москва)

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- Ю.В. Сенько** – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
П.И. Костенко – доктор педагогических наук, профессор (г. Челябинск)
А.С. Прутченков – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
С.Д. Каракозов – доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
В.И. Долгова – доктор психологических наук, профессор (г. Челябинск)
Н.Е. Мусинова – кандидат искусствоведения, доцент (г. Кострома)
В.В. Гафаров – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
А.В. Пузанов – доктор биологических наук, профессор (г. Барнаул)
Д.Л. Штуден – доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск)
В.И. Хаснулин – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
Н.А. Мешков – доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев.

В оформлении использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршалоной, П. Валери.

ФИЛОЛОГИЯ

С.В. Лесников ТИПОЛОГИЯ РУССКИХ СЛОВАРЕЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛО- ГИИ 6	
Е.В. Комлева РЕЧЕВАЯ СТЕРЕОТИПНОСТЬ НЕМЕЦКОГО АПЕЛЛЯТИВНОГО ТЕКСТА 10	
Э.А. Кечина «ЧЕЛОВЕК» В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТ- НЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПРЕДСТАВИТЕ- ЛЕЙ РУССКОЙ И АРАБСКОЙ КУЛЬТУР 14	
Е.Г. Коротких КОРРЕЛИРУЮЩИЕ ТЕМАТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ЛЕКСИКИ «ФИНАНСОВАЯ И КОММЕРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ 18	
Т.П. Шастина АЛТАЙСКИЕ ГОРЫ В ОПИСАНИИ ПУТЕШЕСТВИЙ Г.И. СПАСКОГО («- СИБИРСКИЙ ВЕСТНИК») 20	
О.А. Клевачкина ТРАДИЦИИ ПУШКИНСКОЙ «ДЕРЕВ- НИ» В ОДНОИМЕННОЙ ПОЭМЕ Н.А. КЛЮЕВА 24	
Г.П. Козубовская ЭНТОМОЛОГИЯ Н.В. ГОГОЛЯ 26	
Н. Н. Акулова ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ ТРАКТОВКИ ПРОТИВОРЕЧИЯ В ЛИНГВИСТИКЕ 29	
А.Ю. Резинкин КОГНИТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ МЕТОНИМИИ 32	
Л.С. Ефимова АЛГЫС САХА (ЯКУТОВ): ОСОБЕН- НОСТИ ФОРМ ГЛАГОЛА (В СРАВНИ- ТЕЛЬНОМ ПЛАНЕ С ОБЯЗОВОЙ ПОЭЗИЕЙ АЛТАЙЦЕВ, ТУВИНЦЕВ) 35	
Ф.С. Андросова РОЛЬ ПУНКТУАЦИИ В ФОРМИРОВА- НИИ ТЕКСТОВЫХ СТРАТЕГИЙ 37	
О.И. Хафизова ОТРАЖЕНИЕ РУССКОГО КОНЦЕПТА «РАБОТА» В СОЗНАНИИ НОСИТЕ- ЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ФРАЗЕОЛО- ГИЗМОВ, ПОСЛОВНО ПЕРЕВЕДЕН- НЫХ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК) 41	
А.М. Бутылёва РЫБОЛОВЕЦКАЯ ЛЕКСИКА КИЛЬ- ДИНСКОГО ДИАЛЕКТА СААМСКОГО ЯЗЫКА 45	
Е.А. Чистюхина ШВАНК РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ КАРТИ- НЫ МИРА 46	

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Н.В. Виноцкая ФОЛЬКЛОРНЫЕ МОТИВЫ И ОБРА- ЗЫ В ТВОРЧЕСТВЕ ЮРИЯ БРАЛГИ- НА 49	
Е.Ю. Гасич МЕТАМОРФОЗЫ МУЗЫКАЛЬНОГО	

СТИЛЯ В СВЕТЕ ИСПОЛНИТЕЛЬС- КОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ 51	
---	--

Л.Н. Рябитченко ПРОБЛЕМА ЖАНРА «ПОЭТИЧЕСКИЙ СЦЕНАРИЙ» И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ А. СНЕЖИНА 55	
О.В. Гусева ОПЕРА Г. ШАРПАНТЬЕ «ЛУИЗА» В КОНТЕКСТЕ ФРАНЦУЗСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ «FIN DE SIECLE» 59	
А.В. Устюгова МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Б.А. СТРУВЕ 63	
Л.А. Молчанова ИННОВАЦИИ В ЖИВОПИСИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА 65	
А.В. Ткаченко ВКЛАД КУЗБАССКОГО СКУЛЬПТОРА А.П. ХМЕЛЕВСКОГО В РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО МЕДАЛЬНО- ГО ИСКУССТВА 67	
С.Ф. Рысаева РОЛЬ ПЛАСТИЧЕСКИХ ИСКУССТВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОСТРАН- СТВЕННОЙ СРЕДЫ ГОРОДА КЕМЕРОВО 70	
Л.Н. Турлюн МАТЕМАТИКА У ИСТОКОВ КОМПЬЮ- ТЕРНОГО ИСКУССТВА 72	

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

Н.Г. Баженова ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ФУНКЦИОНИ- РОВАНИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСТВА В ВУЗЕ 74	
О.А. Корнилова РЕЗУЛЬТАТЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХО- ЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖНЫХ ГРУПП И ПРЕДПОЧТИТЕЛЬНОГО ВЫБОРА ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ 77	
Д.В. Легенчук ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБРАЗОВА- НИИ 80	
Т.А. Малахова ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПОДГОТОВКЕ ТЕХНИКОВ-СТРОИ- ТЕЛЕЙ 82	
Т.А. Малахова ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ПРО- ФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ 83	
Л.М. Репета КОМПЕТЕНЦИЯ И КОМПЕТЕНТ- НОСТЬ: РАЗНЫЕ ПОДХОДЫ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ. СПОСОБЫ ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИ- РОВАННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬС- КОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 85	
Е.А. Ятлова КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ПОД- ГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К САМООРГА- НИЗАЦИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА	
ЖИЗНИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕС- КОЙ КУЛЬТУРЫ 87	
Т.В. Алексеева ПРОЦЕСС РЕАБИЛИТАЦИИ РЕБЕН- КА СО ГРАНИЧНЫМИ ВОЗМОЖНО- СТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ 91	
Л.А. Мокрецова, Т.В. Гаверушенко КОМПЛЕКСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯ- ТЕЛЬНОСТЬЮ УЧИТЕЛЕЙ В ПРО- ЦЕССЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ШКОЛЬНО- ГО ОБРАЗОВАНИЯ 93	
Э.В. Зауторова ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОГО ВОСПИТАНИЯ ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН (НА ПРИМЕРЕ ИСПРАВИ- ТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ №1 Г. ВОЛОГ- ДЫ) 95	
Е.В. Блохина РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕ- ЛЕЙ ССУЗОВ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОР- ТА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА 96	
А.С. Васильев ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕ- НИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ПОСЛЕД- СТВИЙ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА 99	
Е.Г. Вергунов АНАЛИЗ ИЕРАРХИЧЕСКИХ КОРРЕ- ЛЯЦИОННЫХ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ ПАРАМЕТРАМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИ- КОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ 101	
Ю.Н. Кабанов КОНЦЕПЦИЯ СПОРТИВНО-ОРИЕН- ТИРОВАННОГО ДОСУГА ПОДРОСТ- КОВ И МОЛОДЕЖИ В СОЦИОКУЛЬ- ТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 104	
Е.И. Санина ДИАЛОГ КАК ОСНОВНОЙ ЭЛЕМЕНТ КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ 108	
Э.Ф. Шарипова ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ТЕХНО- ЛОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ» 109	
Е.В. Грушников КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕ- СТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРО- ФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ 112	
А.В. Дьячков ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРИ РАЗЛИЧНОМ СООТНО- ШЕНИИ ВЕРБАЛЬНОГО И НЕВЕР- БАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА 113	
Ли Гэнвэй АКТУАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНО- КУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА РУССКОГО ЧАСТНОГО ПИСЬМА В ПРОЦЕССЕ ЕГО ИЗУЧЕНИЯ КАТАЙ- СКИМИ СТУДЕНТАМИ 116	
Л.Д. Медведева ОБЩЕНАУЧНАЯ ОСНОВА ИНТЕГРА-	

ТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИСТОВ: СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД	119	НИЙ ЖЕНЩИН ПРИ ВЫБОРЕ ОДЕЖДЫ	156	СЕМИОТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ	192
Э.Ф. Насырова, Т.А. Еланская ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С УЧЕТОМ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА	121	Е.А. Казакина ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРИНЦИПЫ-ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ	159	Е.Р. Сизова, Т.Н. Третьякова МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА-МУЗЫКАНТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО СОЦИУМА	194
Т.А. Филь ВОЗМОЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ХАРИЗМЫ В УСЛОВИЯХ ТРЕНИНГОВОЙ РАБОТЫ	124	А.Р. Сивцева ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ	163	А.Е. Трофименко ОСОБЕННОСТИ МЕТОДОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	197
М.В. Бовина ТЕХНОЛОГИЯ КООПЕРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ СТУДЕНТОВ (В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ)	128	Г.Г. Ханцева, Н.С. Зорина ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ЖЕНЩИНЫ-ПРЕСТУПНИЦЫ И ПРИЧИНЫ ПРЕСТУПНОГО ПОВЕДЕНИЯ	165	О.Р. Шефер, П.Н. Сошникова ВИДЫ ЗАДАНИЙ, ВЫНОСИМЫЕ НА САМОСТОЯТЕЛЬНУЮ ВНЕАУДИТОРНУЮ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ	199
Л.Н. Буйлова СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	130	Н.С. Запускалова МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ГИМНАЗИИ	166	Н.Е. Ширинская СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА	201
А.С. Петелин, М. Шахразад Мустафа СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	134	Л.В. Ибрагимова ПРИНЦИП ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ КАК ОСНОВА ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКОГО И ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПОДХОДОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ	168	О.Г. Голикова ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ...	204
О.А. Устинова «ОБРАЗ - Я» И ЕГО РАЗВИТИЕ СРЕДСТВАМИ ДИАЛОГА	138	А.В. Калянов СТАНОВЛЕНИЕ САМОСОЗНАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В СООТВЕТСТВИИ С КАТЕГОРИЯМИ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ	170	М.Н. Ивановская ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ	209
Т.В. Цыганкова, М.Н. Лебедева ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ АДАПТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	140	О.А. Комарова МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРЕДМЕТНО-ИГРОВОЙ СРЕДЕ ДОУ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА	173	М.В. Черняк ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ И СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ	211
И.Г. Викулов, М.И. Зайкин ОБ ОДНОМ ПОДХОДЕ К ДИАЛОГИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПОИСКУ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ	143	Л.Л. Кузина, Б.Н. Гузанов КВАЛИМЕТРИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	176	М.П. Лапчик, А.Е. Руденко РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОГРАММИРОВАНИЮ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	214
И.Г. Викулов, Р.М. Зайкин МОДЕЛЬ ДИАЛОГИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКИХ ОСНОВ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПОИСКУ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ	145	Е.А. Муфтахова ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ		В.С. Ступина, П.И. Костенко АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	218
В.А. Колосова ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ	148	Л.А. Плеханова, И.В. Резанович ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ИНСТИТУТАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ	184	Д.В. Викторов, П.И. Костенко МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОРА ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ИХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	220
С. Г. Напреев, Е.А. Калюжный СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СПЕЦКУРСА «ОРГАНИЗАЦИЯ ФИЗИКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ»	151	Ю.В. Подповетная ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	186	М.В. Чернышева ОПТИМИЗАЦИЯ СООТНОШЕНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	222
И.В. Волков ТИПОЛОГИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕНЕДЖЕРОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА НА ОСНОВЕ ОЦЕНКИ ИХ ЛИЧНОСТНЫХ ПОТЕНЦИАЛОВ	153	П.Г. Сергиенко, Е.Р. Сизова КРЕАТИВНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО КОМПОЗИТОРА	190	Ю.В. Ребикова СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ВИЧ-БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	225
Р.М. Гимаева СТРУКТУРА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПОТРЕБИТЕЛЬСКИХ ПРЕДПОЧТЕ-		А.А. Суханова КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ			

В.А. Нагорная К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИ- ЯХ ЧЕЛЯБИНСКА 227	С.А. Кокшаров НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЕДИНОЙ ВИРТУАЛЬНОЙ ТЕЛЕКОММУНИКА- ТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛО- ГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 257	ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В НЕКОТОРЫХ МОЛОДЕЖНЫХ СУБКУЛЬТУРАХ 292
Л.В. Багина РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ РЕГИОНАЛЬ- НОЙ СИСТЕМЫ СЕМЕЙНОГО УСТРОЙСТВА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕ- ЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В АЛТАЙСКОМ КРАЕ 230	Е.Ю. Акользина ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОТРАСЛЕВОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ БИРЖИ ТРУДА «ПЕРСПЕКТИВА» С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ КОЛЛЕДЖА 260	М.Г. Чухрова, А.Ф. Сиволапов, Д.И. Сафин, АГРЕССИВНОСТЬ И ВРАЖДЕБ- НОСТЬ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЗАЩИТ- НЫХ МЕХАНИЗМОВ ПСИХИКИ 295
Л.В. Левина ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОДХОДА К КОР- РЕКЦИОННОМУ ВОЗДЕЙСТВИЮ НА ОСНОВЕ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ИНДИ- ВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ 232	М.А. Андреева СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМО- РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ В ДЕЯ- ТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ 262	Е.В. Быков, Е.В. Харченко ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ПОД- ДЕРЖКИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ 298
В.В. Базельюк, Т.А. Шульгина, Н.А. Белоусова РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ ОЦЕНКИ ЭФФЕК- ТИВНОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВА- ТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬ- СКОГО СОСТАВА ВУЗА 236	С.Д. Каракозов, Г.А. Бакланова ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ: КОНЦЕПЦИЯ ПОСТРОЕ- НИЯ МЕТОДИКИ 265	А.С. Кахаров ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОФЕССИО- НАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛО- ДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ 300
Е.А. Суховиенко, С.В. Чарыкова ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИ- РОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕН- ЦИЙ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ И ИКТ 237	Г.А. Калачев, О.А. Бокова, Л.Г. Куликова, Г.Ф. Севильгаев ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬ- НОСТИ НА ОСНОВЕ ГУМАННО- ЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С УЧАЩИМИСЯ 267	Т.А. Рыбкина, А.Г. Гостев ЗНАЧЕНИЕ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ СОБСТВЕННОГО ПРОФЕССИО- НАЛЬНОГО ОПЫТА В ДЕЯТЕЛЬНОС- ТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ 303
Г.Л. Рукша, Е.Л. Кудрина ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ДОСУГ ЖИТЕЛЕЙ МЕГАПОЛИСОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ ... 240	Н.Ю. Королева, Е.Г. Митина, Н.И. Рыжова ПРИНЦИПЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД В УСЛОВИЯХ ВИРТУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ И ИНФОРМАТИКИ) 271	М.Л. Горбунова, Р.В. Опарин ЭКОТУРИЗМ КАК НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОС- ТИ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИ- ТАНИЮ МОЛОДЕЖИ 305
Т.Г. Орлова СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ РЕГУЛИ- РОВАНИЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕ- НИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГ- ОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТУДЕН- ЧЕСКОМ МУЗЕЕ В СТУДЕНЧЕСКОМ МУЗЕЕ 241	А.П. Сильченко ПРИМЕНЕНИЕ СИТУАЦИОННОЙ ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ 275	И.К. Дракина, В.С. Дмитриева ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕС- КИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕ- МЕННОЙ СИСТЕМЫ ДПО 307
С.Д. Каракозов, Н.Б. Печатнова ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ УСПЕШНОСТИ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ 243	Е.В. Некрасова ПЕРСОНАЛЬНЫЙ МИФ КАК ПРЕД- МЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕ- ДОВАНИЯ 277	И.К. Дракина, В.Я. Никитин СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОДЕРЖАНИЮ И МЕТОДАМ ПОСТ- ДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ 310
В.М. Попаткин, Г.А. Калачев, Л.Г. Куликова, О.А. Бокова ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕ- ДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ В СИСТЕМЕ УЧЕБНО-НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА 248	Э.Ю. Сарсембаева СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОПТИМИЗАЦИИ УПРАВ- ЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧЕТОМ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕС- КИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНДИВИДА 279	Е.В. Федосенко ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО- АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАН- СТВА САМОРЕАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ- СИРОТ 312
Н.И. Рыжова, Л.И. Харченко ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВ- КА СПЕЦИАЛИСТА ГУМАНИТАРНО- ГО ПРОФИЛЯ В ОБЛАСТИ МЕЖ- КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: КОНЦЕПЦИЯ ФУНДАМЕНТАЛИЗА- ЦИИ ОБУЧЕНИЯ И СТРУКТУРА СОДЕРЖАНИЯ 251	Н.И. Морозова, А.С. Чухров АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯ- НИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬ- НОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБРАЗОВА- ТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКИХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ 282	И.И. Шульга ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКОГО ДОСУГА В РЕГИОНЕ 317
Б.А. Федулов, Н.Г. Тарасов ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕ- НИЕ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В УПРАВЛЕНИИ УЧЕБНО-ВОСПИТА- ТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССОМ ВУЗА МВД РОССИИ 254	Н.И. Морозова ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКИХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ 284	Ю.Н. Кабанов МЕЖДУНАРОДНАЯ ДЕТСКАЯ ОЛИМПИАДА КАК ПРИМЕР СОЦИО- КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ... 319
	М.Г. Чухрова, А.В. Храмов ДЕПРЕССИВНЫЕ СОСТОЯНИЯ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ И ОСОБЕННО- СТИ ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ 287	В.К. Макуха, О.Г. Фетисова, С.С. Дериглазов, М.Г. Чухрова ОБЪЕКТИВИЗАЦИЯ ГОЛОСОРЕЧЕ- ОБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ: ПОСТА- НОВКА ПРОБЛЕМЫ 322
	М.Г. Чухрова, А.С. Чухров, А.В. Пивоваров, Т.Г. Орлова	И.Э. Соколовская РОЛЬ РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВА- НИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВА- НИИ КАРТИНЫ МИРА ЧЕЛОВЕКА XXI ВЕКА 324
		А.Г. Плахотников КОНЦЕПЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ НЕ- ПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕ- ЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТ- ВА И ДИЗАЙНА 326
		Г.А. Никитин ЭТНОЭСТЕТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОФОРМЛЕНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРО- СТРАНСТВА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ

ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ	330	МАРКЕТИНГА КАК ОСНОВА РАЗВИ- ТИЯ ТУРИЗМА В НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ	372	А.В. Котовщиков, Т.В. Кириллова ПРОСТРАНСТВЕННАЯ НЕОДНОРОД- НОСТЬ И ДИНАМИКА ПИГМЕНТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ФИТОПЛАНКТОНА ГИПЕРГАЛИННОГО ОЗЕРА БОЛЬ- ШОЕ ЯРОВОЕ	422
МЕДИЦИНА		С.И. Григашкина, Е.И. Левина СУЩНОСТЬ ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ	374	С.С. Мешкина ФИЗИКО-ХИМИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА И БУФЕРНАЯ СПОСОБНОСТЬ ПОЧВ ДОЛИНЫ СРЕДНЕЙ КАТУНИ	428
С.А. Фирсов, В.А. Прохоренко КЛИНИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ ПРИ СОЧЕТАННОЙ ЧЕРЕПНО-МОЗГОВОЙ И СКЕЛЕТ- НОЙ ТРАВМЕ	334	ЮРИСПРУДЕНЦИЯ		Д.М. Безматерных, К.В. Чернышкова, О.Н. Жукова СОСТАВ И СТРУКТУРА ЗООБЕНТО- СА ОЗЕРА ЧАНЫ	430
С.А. Фирсов, А.Н. Савушкин СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИНДИ- ВИДУАЛЬНОЙ БОЛЕВОЙ ЧУВСТВИ- ТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СПОРТ- СМЕНОВ-ПРОФЕССИОНАЛОВ) ...	338	Н.В. Брук НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗГРА- НИЧЕНИЯ ПОЛНОМОЧИЙ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ СУБЪЕКТА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРА- ЦИИ И ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ И ГОРОДА НОВОСИБИРСКА)	379	Е.В. Врагова МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОВЕДЕНИЯ НЕФТЯНЫХ РАЗЛИВОВ НА АКВАТОРИИ РЕК И БОЛОТНОЙ МЕСТНОСТИ	434
ИСТОРИЯ		Л.А. Шадринова ТАКТИКА В ТЕХНОЛОГИИ УСТАНОВЛЕНИЯ ОШИБОЧНОЙ ПРАВООПРЕДЕЛЯЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	382	Р.В. Опарин, Н.А. Куликова, С.Н. Шигрева ТРАДИЦИОННЫЕ И НЕТРАДИЦИОН- НЫЕ СПОСОБЫ АДАПТАЦИИ КОРЕННЫХ НАРОДОВ СИБИРИ К КЛИМАТИЧЕСКИМ ИЗМЕНЕНИЯМ	440
С.Н. Гиренок, Р.В. Мезенцев СОЗДАНИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРОФСОЮЗОВ ЗА СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАВА РАБОТНИКОВ Т РАССИИБА	341	ЭКОЛОГИЯ		КУЛЬТУРОЛОГИЯ	
Л.В. Горькова ГУСТАВ ЭВЕРС В НЕМЕЦКОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКЕ	343	Ж.В. Маркина, Н.А. Айздайчер АНАЛИЗ ДИНАМИКИ ЧИСЛЕННОСТИ КЛЕТОК И СОДЕРЖАНИЯ ХЛОРО- ФИЛЛА А МИКРОВОДОРОСЛИ RHAEODASTYUM TRICORNUTUM ДЛЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВОД ЗАЛИВА ПЕТРА ВЕЛИКОГО (ЯПОНС- КОЕ МОРЕ)	386	Н.Н. Полосин КУЛЬТУРНАЯ АНТРОПОЛОГИЯ КАК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ: ГНОСЕОЛОГИ- ЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	442
С.Е. Глушков ПРЕОБРАЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЗДРА- ВООХРАНЕНИЯ И СНИЖЕНИЕ СМЕРТ- НОСТИ НАСЕЛЕНИЯ В ЗАПАДНОЙ СИБИРИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX В.	346	О.И. Недосеко ЖИЗНЕННЫЕ ФОРМЫ ИВЫ ПРИЗЕМНОЙ SALIX STARKEANA WILLD	390	В.С. Ежов ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СОПРЯЖЕННОСТЬ ДИАЛОГА КУЛЬТУР	444
В.П. Казанцев, Я.Л. Салогуб «...НЕ УЧРЕЖДАЯ ПОСТОЯННОГО КОМИТЕТА...». РОЛЬ ОСОБОГО СОВЕЩАНИЯ ПО ДЕЛАМ ПРИ- АМУРСКОГО КРАЯ В ФОРМИРОВА- НИИ ДАЛЬНЕВОСТОЧНОЙ АДМИНИ- СТРАТИВНОЙ ПРАВИТЕЛЬСТВЕН- НОЙ ПОЛИТИКИ	350	О.И. Недосеко НОВАЯ ЖИЗНЕННАЯ ФОРМА ИВЫ ПЕПЕЛЬНОЙ SALIX CINEREA L. ...	397	И.В. Леонов ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ТЕМАТИЧЕСКИХ ПАТТЕРНОВ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАНИЯ КУЛЬТУР- НО-ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ	447
В.В. Кузнецов ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СЕЛЬС- КОХОЗЯЙСТВЕННЫХ РЕФОРМ 50– 60 ГГ. XX В. (КОНТЕНТ-АНАЛИЗ РЕЗОЛЮЦИЙ И РЕШЕНИЙ СЪЕЗ- ДОВ, КОНФЕРЕНЦИЙ И ПЛЕНУМОВ ЦК КПСС)	354	О.В. Белашова СРАВНИТЕЛЬНО-МОРФОЛОГИЧЕС- КОЕ И АНАТОМИЧЕСКОЕ ИССЛЕДО- ВАНИЕ СТЕБЛЯ РОДА TRIFOLIUM L.	402	Е.В. Сальникова ХРАМОВЫЙ ИНТЕРЬЕР КАК ЧАСТЬ ИСТОРИИ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ	450
СОЦИОЛОГИЯ		Т.Г. Опенко, Г.И. Симонова ЗАБОЛЕВАЕМОСТЬ ЗЛОКАЧЕ- СТВЕННЫМИ НОВООБРАЗОВАНИЯ- МИ В НОВОСИБИРСКЕ ПО ДАН- НЫМ ПОПУЛЯЦИОННОГО РЕГИСТ- РА РАКА	404	О.П. Неретин КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ОЦЕНКЕ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИ- АЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ	453
Р.В. Кабешев, М.И. Рыхтик ПАРАДОКСЫ УПРАВЛЕНИЯ НАЦИО- НАЛЬНЫМИ ИННОВАЦИОННЫМИ СИСТЕМАМИ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ	357	И.А. Алексеев, Е.Н. Борисенко, К.Е. Кутилова ПОКАЗАТЕЛИ БИОМАССЫ ТРАВЯ- НОЙ РАСТИТЕЛЬНОСТИ ЛАНДШАФ- ТОВ ТЕРРИТОРИИ ПРОЕКТИРУЕ- МОГО КОСМОДРОМА «ВОСТОЧ- НЫЙ»	408	О.П. Неретин КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ПОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ	457
Э.И. Забнева ОЦЕНКА СОЦИАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВ- НОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИ- ЕМ СТУДЕНТОВ	360	И.А. Архипов, А.В. Пузанов ВАНАДИЙ В ПОЧВАХ МЕЖГОРНЫХ КОТЛОВИН ЦЕНТРАЛЬНОГО И ЮГО-ВОСТОЧНОГО АЛТАЯ	411	А.Б. Вац ОСОБЕННОСТИ ОСМЫСЛЕНИЯ ТАНЦЕВАЛЬНОГО ИСКУССТВА В КИТАЙСКОЙ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МЫСЛИ	461
ФИЛОСОФИЯ		Д.Н. Балыкин ВОДОПРОНИЦАЕМОСТЬ ГЛИНИС- ТЫХ ГРУНТОВ РУБЦОВСКОГО РУДНИКА (С. ПОТЕРЯЕВКА, АЛТАЙ- СКИЙ КРАЙ)	416	ALPHABETICAL INDEX	469
С.Б. Балшикеев, М.М. Карасартова СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ	364	Л.А. Долматова ОСОБЕННОСТИ ГИДРОХИМИЧЕС- КОГО РЕЖИМА ТЕЛЕЦКОГО ОЗЕРА В ПЕРИОД ОСЕННЕГО ОХЛАЖДЕ- НИЯ	417	THE INFORMATION FOR AUTORS	470
О.Б. Соловьёв ПРОИЗВОДСТВО ИСТИНЫ: МЕДИА- ДИСКУРС КАК НОВЕЙШИЙ ИНТЕР- ФЕЙС ВЛАСТИ И ЗНАНИЯ	367				
ЭКОНОМИКА					
М.В. Нестеренко, И.Н. Феденева, Л.К. Комарова КОНЦЕПЦИЯ ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО					

Раздел 1

ФИЛОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)

ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ – доктор филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

УДК 81'374.73

Lesnikov S.V. TYPOLOGY OF RUSSIAN DICTIONARIES OF LINGUISTIC TERMINOLOGY. The article attempts an analytical review of Russian dictionaries of linguistic terminology for ways to organize word material to reach the specialized vocabulary, the degree of informativeness of entry and chronologically. In this case, dictionaries of linguistic terms are considered as a base to form their own meta-language linguistics.

Key words: linguistics, philology, linguistics, dictionaries, vocabulary, glossary, lexicon, thesaurus, wordbook, reference books, encyclopedia, interpretation, definition, meta-language.

С.В. Лесников, канд. филол. наук, доц. Сыктывкарского гос. университета, г. Сыктывкар,
E-mail: lsw@mail.ru

ТИПОЛОГИЯ РУССКИХ СЛОВАРЕЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

В статье предпринята попытка провести аналитический обзор русских словарей лингвистической терминологии по способам организации словарных материалов, по охвату специальной лексики, по степени информативности словарной статьи и хронологически. При этом словари лингвистических терминов рассматриваются как база для формирования собственно тезауруса метаязыка лингвистики.

Ключевые слова: лингвистика, языкознание, языковедение, словарь, тезаурус, справочник, энциклопедия, толкование, дефиниция, метаязык.

Настоящая статья публикуется при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований по инициативному исследовательскому проекту (грант) N 11-07-00733 (2011-2013) «Гипертекстовый информационно-поисковый тезаурус /ИПТ/ «Метаязык науки» (структура; математическое, лингвистическое и программное обеспечения; разделы лингвистика, математика, экономика)» (научный руководитель – С.В. Лесников).

Бесспорно, что словари лингвистических терминов имеют для языковедов особое значение. В данной работе такие словари рассматриваются как базовые источники для моделирования тезауруса метаязыка лингвистики.

МЕТАЯЗЫК – язык лингвистики какого-либо языка. Описываемый, первичный язык называют при этом языком-объектом или «предметным» языком, предполагая, что он обозначает реальные предметы. В семиотическом значении в качестве метаязыка принимается знаковая система, означающая некоторую другую, первичную знаковую систему.

«Для того, чтобы обнаружить и систематизировать основные понятия метаязыка лингвистики, обычно представляется наиболее естественным начать с инвентаризации разнообразных терминологических единиц, бытующих в его диалектах и идиолектах с тем чтобы в дальнейшем путем сопоставления («конфронтации») полученных инвентарей прийти к понятиям. Следующим этапом работы при таком подходе явилось бы составление идеографического словаря метаязыка лингвистики. Таким образом, были бы получены предпосылки для перевода с одного диалекта метаязыка лингвистики на другой и перспектива его унификации, стандартизации и нормализации [1, с. 115].

Принимая во внимание, что особое место среди «метаязыков отдельных наук» занимает метаязык лингвистики, а, в свою очередь, собственно метаязык лингвистики, естественно, бази-

руется на всем многообразии словарей лингвистических терминов /СЛТ/, рассмотрим СЛТ несколько подробнее.

СЛОВАРИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ (СЛТ) – разновидность отраслевых терминологических словарей. Отдельно как один из типов лингвистических словарей СЛТ выделяли следующие языковеды: Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова [2], З.А. Потиха [3], В.А. Козырев и В.Д. Черняк [4], Баранов А.Н., Добровольский Д.О. [5], И.Ф. Протченко [6], С.В. Лесников [7].

Возникновение СЛТ как особого лексикографического жанра относится к концу XIX века. Однако и до этого лингвистическая терминология находила отражение в более широких справочных изданиях, напр. энциклопедиях, толковых словарях общеупотребительного языка и т.п. Первые СЛТ носили узкодидактический характер и отражали лингвистическую терминологию в рамках школьного преподавания. В истории российской лингвистики образец такого СЛТ – «Соображение педагогического совета Минской гимназии об установлении общей грамматической терминологии» [8]. Расцвет лингвистической лексикографии относится к 60-м гг. 20 в., что связано с появлением новых лингвистических дисциплин и увеличением числа школ и направлений, выработавших собственный метаязык.

Особое место среди толковых СЛТ занимает фундаментальный «Словарь лингвистических терминов» О.С. Ахмановой [9], представляющий собой обобщение предшествующего терминологического опыта и сочетающий одновременно толкование около семи тысяч терминов с переводом их на четыре языка (английский, испанский, немецкий, французский). Словарь содержит иллюстрации реального функционирования термина, примеры языковых явлений, обозначаемых термином, и классификацию терминологических микросистем, входящих как часть в метаязык лингвистики. Этот словарь представил наиболее полное описание сложившегося к 60-м годам двадцатого века метаязыка язы-

кознания. При этом несмотря на то, что с момента выхода этого словаря в свет прошло свыше полвека, СЛТ О.С. Ахмановой, выдержав с десяток стереотипных изданий, до сих пор не потерял своей востребованности и актуальности.

По способу организации словарного материала СЛТ по основным параметрам, определяющим фактически классификацию, можно выделить следующие подмножества (которые, в свою очередь, в той или иной степени есть пересекающиеся подмножества):

1. По охвату **специальной лексики** СЛТ (по типу словника)

1.1. Экстенсивный тип – общие, общелингвистические СЛТ, основной задачей которых охватить более полный перечень терминов языкознания в целом: большой [10], краткий [11–14], лингвистических и стилистических терминов [15], в цитатах [16], терминологический [17], лингвистический [18], Пражской школы [19], обучающий [20], полный [21], американской лингвистической терминологии [22], лингвистических и литературоведческих терминов [23], словарь лингвистических терминов СЛТ [24–25] [9; 26–28], справочник [29–32], учебный [33–34], школьный [35–36].

Из перечисленных необходимо отдельно выделить словарь-справочник лингвистических терминов Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой [29], где в четкой и доступной, наглядной форме дается толкование около 2000 наиболее употребительных лингвистических терминов, встречающихся в научной и учебной литературе. В словарных статьях подробно раскрывается содержание терминов, что позволяет использовать книгу как справочное пособие по теории языка. Разъясняются термины лексики, фразеологии, фонетики, графики, орфографии, морфологии, синтаксиса, стилистики, пунктуации применительно к школьной практике.

Если общие толковые СЛТ отражают как современную, так и традиционную лингвистическую терминологию, то специализированные толковые СЛТ ограничиваются терминологией отдельных лингвистических направлений. В этих словарях часто применяется цитатный принцип подачи материала.

1.2. Интенсивный тип – специализированные, частнолингвистические СЛТ, в которых представлены термины либо отдельных лингвистических школ, конкретных лингвистических теорий, либо лингвистической дисциплины или раздела языкознания: [37–55].

Для примера здесь можно выделить следующие словари: а) грамматический словарь Николая Николаевича Дурново [42] (словарь содержит толкование 273 терминов основных разделов лингвистики: фонетики, орфографии, морфологии, словообразования, синтаксиса, лексикологии, а также раскрывает некоторые понятия из области истории и общей теории языка; широко представлена терминология формального направления Московской лингвистической школы); б) словарь когнитивных терминов [44] (в словаре дается в краткой и компактной форме систематизированное описание около ста ключевых понятий когнитивной науки, а также характеристика школ и направлений, работающих в когнитивном ракурсе; разъясняется употребление терминов, введенных в когнитивную науку в разных когнитивных центрах, и общее представление как о становлении и развитии когнитивной науки, так и о когнитивном подходе в современной лингвистике. Словарная статья включает наряду с русским термином его английский и немецкий аналоги и содержит отсылки к соответствующей литературе в общей библиографии; предметный указатель отражает реальное количество терминов, разъясняемых в словаре); в) толковый переводоведческий словарь Льва Львовича Нелюбина [52] (словарь представляет собой справочное пособие, которое содержит 2028 словарных статей, экстрагированных из 224 источников. Словарные статьи включают переводоведческие и лингвистические термины, терминологические словосочетания и понятия, связанные с традиционным «ручным» и машинным переводом).

Ведущей тенденцией современной лексикографии начала XXI века является увеличение числа СЛТ интенсивного типа, а также словарей терминов смежных, стыковых дисциплин (литературоведения, стилистики, журналистики, культурологии, методики преподавания, архивоведения и документоведения, психологии, связей с общественностью, рекламы, и др.). Дополнение тезауруса метаязыка лингвистики за счет словарей смежных дисциплин – это отдельная тема, заслуживающая самостоятельной статьи.

1.3. Иноязычно-русско-иноязычные СЛТ: англо-русский и русско-английский [56–60], русско-туркменский [61] немецко-русский и русско-немецкий [62–63], нидерландско-русский [64], рус-

ско-английско-испанско-французско-китайский [65], русско-башкирский [66], русско-белорусский [67], русско-казахский [68], китайско-казахско-русский [69], русско-каракалпакский [70], русско-осетинский и осетинско-русский [71], русско-уйгурский [72], русско-молдавский и молдавско-русский [73], удмуртско-русский и русско-удмуртский [74], французско-русский [75].

Здесь же следовало бы рассмотреть подробно словари иностранных слов и этимологические словари в качестве источников информации о путях заимствования тех или иных терминов из разных языков в разное время.

2. По способу **организации** словарного материала

2.1. Лексиконы – алфавитные и/или тематические словари терминов.

2.2. Тезаурусы – словари, в которых фиксируются семантические отношения между терминами. Элементы тезаурусного способа организации терминологической лексики присутствуют и в обычных СЛТ в виде указаний на дескрипторы, синонимы и антонимы, корреляты, область употребления, смежные к языкознанию дисциплины и т.п.

Нам известны пока только два тезауруса собственно лингвистических терминов: 1) Вадима Борисовича Смирнского «Тезаурус информационно-поисковый по языкознанию» [76], в компьютерной версии 2007 года которого около 3000 терминов, отражающих различные аспекты современного состояния языкознания. Тезаурус включает 4 раздела: алфавитный лексико-семантический, систематический и пермутационный указатель лингвистических терминов и указатель языков мира; в приложении дана таблица соответствий предметных рубрик ББК и индексов рубрик систематического указателя. 2) Серафимы Евгеньевны Никитиной «Тезаурус по теоретической и прикладной лингвистике: Автоматическая обработка текста (ок. 1000 словарных статей)» [77], в котором рассмотрены: – методика построения тезауруса; – предмет, задачи и принципы исследования; – выбор и ограничение материала; – отбор словарных единиц; – лексическое наполнение словарных статей; – методика составления перечня словарных связей (функций); – типы связей (функций); – варианты словарной статьи; – термин или дескриптор? – словарная статья как средство различения омонимии; – типы словарной информации и система обозначений; – некоторые итоги и перспективы; – ТЕЗАУРУС (Схема словарной статьи. Морфология. Примечания. Синтаксис, семантика, проблемы автоматизации. Примечания. Материалы, использованные при составлении тезауруса).

Отдельно необходимо отметить информационно-поисковый тезаурус (ИПТ) [78]. Этот ИПТ предназначен для индексирования нормализованными ключевыми словами и информационными запросами по обеспечению сохранности (сохранению) документов и смежной тематике. Тезаурус может использоваться в автоматизированных и традиционных информационных системах как специализированный двуязычный англо-русский словарь, как терминологический словарь-справочник, а также при обучении специалистов работе по сохранению документов (далее – ОСД). В данной редакции дескрипторного словаря представлены следующие материалы: 1) алфавитный лексико-семантический указатель основных ключевых слов и дескрипторов. В эту часть ИПТ включена наиболее характерная для данной области русская и английская терминология, отражающая основные направления ОСД; 2) иерархический указатель к тезаурусу, где логические (родо-видовые) связи дескрипторами описываются в виде «дерева» (до 10 уровней иерархии) или схем соподчиненности терминов, графически отображаемой отступом вправо; 3) указатель идентификаторов, т.е. лексических единиц, называющих единичные понятия. Такие слова и словосочетания выделены из основного состава тезауруса для удобства работы и сокращения объема основной его части, что является общепринятой практикой составления дескрипторных слов.

3. По степени **информативности** словарной статьи объяснительным (экспланаторным) СЛТ противопоставляются номенклатурные словники (индексы, списки терминов, не сопровождаемые какой-либо подробной информацией) и глоссарии (списки минимально аннотированных терминов). Информативность словника достигается использованием тезаурусного приема – группировки терминов по темам с учетом родо-видовых связей.

Объяснительные СЛТ по способу толкования: а) энциклопедические (содержащие такие сведения о понятии, термине, как его история, одно или несколько толкований, иллюстрации, библиографию), б) толковые (объясняющие термины посредством дефиниции и нескольких примеров).

Объяснительные СЛТ, как правило, одноязычны (иногда заглавное слово снабжается иноязычными эквивалентами); номенклатурные словари, напротив, дву- и многоязычны, т.е. их цель – сопоставление лингвистической терминологии. СЛТ в минимальной степени присуща нормативность, поскольку основной целью всех СЛТ является воспроизведение уже сложившегося терминопотребления.

В качестве самостоятельных источников лингвистической терминологии для тезауруса метаязыка лингвистики, разумеется, необходимо использовать теоретический журнал по общему и сравнительному языкознанию «Вопросы языкознания» (1952-2011, 366 вып., ок. 6000 статей), сборники «Новое в лингвистике» (7 вып., 1960-1970); «Новое в зарубежной лингвистике» (1978-1989, 18 вып.); Интернет-энциклопедию Википедия (как источник о источниках), а также избранные труды классиков языкознания.

В заключение сформулируем краткий алгоритм моделирования тезауруса метаязыка лингвистики на основе рассмотренных СЛТ:

1) Создание словарных статей тезауруса и лексико-систематических (тематические, категориальные, смешанные), пермутационных, иерархических и др. указателей и списков специальных категорий лексических единиц (общие категории: названия дисциплин и отраслей деятельности; предметы, материалы; методы, процессы, операции, явления; свойства, величины, параметры, характеристики; отношения, структуры, модели, законы, правила, абстрактные понятия).

2) Автоматизация процессов построения тезауруса: частотный, статистический анализ, коррекция статей, сортировка словников, проверка взаимности и непротиворечивости ссылок, составление указателей, конвертация в требуемые форматы и кодировки.

3) Ввод в научный оборот и технологическое внедрение.

Особенностью конструируемого тезауруса является то, что сама его структура даёт возможность пользователю осуществлять поиск не только по отдельным ключевым словам, но и по смысловым полям, разделам лингвистики и терминологическим парадигмам.

Суть моделируемого гипертекстового ИПТ метаязыка лингвистики заключается в расширении возможностей современных поисковых систем для обеспечения запросов пользователей. Используя тезаурус, можно с достаточной степенью эффективности получать результаты поиска, соответствующие информационной потребности пользователя, уместности и состоятельности результатов, релевантности и пертинентности. Пользователь может получить не только информацию о ресурсах, узואльно и/или окказионально содержащих введенные ключевые слова, но и семантически связанные с ними термины, соответствующие дескрипторы, дефиниции, иллюстрации, интерпретации, леммы, объяснения, определения, понятия, разъяснения, толкования, трактовки, формулировки, экскурсы и эксцерпции. Программно сконструировав гиперссылки, на базе такого тезауруса можно также подсказать пользователю, по каким еще вокабулам (лексемам, лексико-грамматическим и/или лексико-семантическим вариантам, леммам, словоупотреблениям, словоформам, текстоформам) целесообразно продолжить поиск.

Для экономии объема настоящей работы именно здесь подробную библиографию не приводим, однако при необходимости вы можете её получить, напр., по электронной почте serg@lsw.ru, gowor@online.ru, lsw@mail.ru или на сайте <http://lsw.ru>, <http://ЛСВ.РФ>.

Библиографический список

- Ахманова, О.С. К вопросу об основных понятиях метаязыка лингвистики. ВЯ, 1961. – № 5.
- Розенталь, Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. – М., 1975.
- Потиха, З.А., Розенталь Д.Э. Лингвистические словари и работа с ними в школе: пособие для учителя. – М., 1987.
- Козырев, В.А., Черняк В.Д. Слово в системе словарей русского языка: уч. пособие к спецкурсу. – Л., 1989.
- Баранов, А.Н., Добровольский Д.О. Немецко-русский и русско-немецкий словарь лингвистических терминов с английскими эквивалентами. – М., 1993. – Т. 1.
- Протченко, И.Ф. Словари русского языка: краткий очерк. – М., 1996.
- Лесников, С.В. Словарь русских словарей. – М., 2002.
- Соображения педагогического совета Минской гимназии об установлении общей грамматической терминологии и единства в грамматических определениях при преподавании языков: отечественного, древних и новых: цирк. Виленск. уч. окр., 1871. – № 11. – Отд. II.
- Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов (СЛТ). – М., 1966.
- Стариченко, В.Д. Большой лингвистический словарь. – Ростов н/Д, 2008.
- Нечаев, Г.А. Краткий лингвистический словарь / отв. ред. М.К. Милых. – Ростов н/Д, 1976.
- Потапов, В.В. Краткий лингвистический справочник. Языки и письменность / под общ. ред. Р.К. Потаповой. – М., 1997.
- Васильева, Н.В., Виноградов В.А., Шахнарович А.М. Краткий СЛТ. – М., 1995.
- Виногорова, Л.М. Краткий СЛТ: справочный материал: в помощь старшеклассникам и абитуриентам. – М., 2008.
- Шор, Р.О. Краткий словарь лингвистических и стилистических терминов // Шор Р. Язык и общество. – М., 1926.
- Шаймиев, В.А. Краткий словарь современных лингвистических терминов в цитатах. – СПб., 1999.
- Варпахович, Л.В. Краткий терминологический словарь. – Минск, 2003.
- Жирков, Л.И. Лингвистический словарь. – М., 1945.
- Вахек, Й. Лингвистический словарь Пражской школы / пер. с франц., нем., англ., чеш. И.А. Мельчука, В.З.Санникова; под ред. А.А. Реформатского. – М., 1964.
- Куликова, И.С., Салмина Д.В. Обучающий СЛТ. – СПб., 2004.
- Матвеева, Т.В. Полный СЛТ. – Ростов н/Д, 2010.
- Хэмп, Э. Словарь американской лингвистической терминологии / пер. с англ. и доп. В.В. Иванова; под ред. В.А. Звегинцева. – М., 1964.
- Потиванов, Е.Д. Словарь лингвистических и литературоведческих терминов. – М., 2010.
- Марузо, Ж. СЛТ / пер. с франц. Н.А. Андреева; под ред. А.А. Реформатского; предисл. В.А. Звегинцева. – М., 1960.
- Габис, Р., Барбаре Д., Бергмане А. СЛТ. – Рига, 1963.
- Хусейнов, Х., Шукурова К. СЛТ. – Душанбе, 1983.
- Стецко, П.В., Гулицкий Н.Ф., Антонюк Л.А. СЛТ / под ред. Н.В. Бирилло, П.В. Стецко. – Минск, 1990.
- Жеребило, Т.В. СЛТ. – Матрас, 2003.
- Розенталь, Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. – М., 1975.
- Бредихина, В.П., Глазман М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов (для студентов-филологов нац. групп педвузов). – Алма-Ата, 1988.
- Эмирова, А.М. Словарь-справочник лингвистических терминов по курсу «Введение в языкознание». – Симферополь, 1995.
- Монахова, О.А. Терминологический минимум для иностранных студентов-нефилологов: СЛТ. Хабаровск, 2003.
- Брусенская, Л.А., Гаврилова Г.Ф., Малышева Н.В. Учебный СЛТ. Ростов н/Д., 2005.
- Фролов, Н.К. Учебный СЛТ и понятий: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – Нижневартовск, 2002.
- Лийвасте, Эне. Школьный СЛТ. – Таллинн, 1989.
- Лемов, А.В. Школьный лингвистический словарь: термины, понятия, комментарии. – М., 2006.
- Соловьёва, Н.Н. Весь русский язык в таблицах: От фонетики до синтаксиса. – М., 2009.
- Москвин, В.П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры. Терминологический словарь. – Ростов н/Д, 2007.
- Караулов, Ю.Н. Глоссарий. – М., 1999.
- Каменева, С.К. Грамматика РЯ (в таблицах и схемах). – М., 2002
- Новичёнок, И.К. Грамматика РЯ в таблицах и схемах, 2008.
- Дурново, Н.Н. Грамматический словарь (грамматические и лингвистические термины). – М., 1924.
- Государственные языки в Российской Федерации: энциклопедический словарь-справочник / гл. ред. В.П. Нерознак. – М., 1995.
- Кубрякова, Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1997.
- Николаева, Т.М. Краткий словарь терминов лингвистики текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып.8. Лингвистика текста. – М., 1978.

46. Немченко, В.Н. Основные понятия лексикологии в терминах: учебный словарь-справочник. – Красноярск, 1985.
47. Михалев, А.Б. Общее языкознание. История языкознания, или Путеводитель по лингвистике: конспект-справочник. – М., 2005.
48. Каде, Т.Х., Факторович А.Л. Русская диалектология. Термины и понятия. Краснодар, 1994.
49. Греймас, А.Ж., Курте Ж. Семиотика: объяснительный словарь теории языка / сост., вступ. ст. и общ. ред. Ю.С. Степанова. – М.: Радуга, 1983.
50. Монастырский, А.В. Словарь терминов московской концептуальной школы. – М., 1999.
51. Бернштейн, С.И. Словарь фонетических терминов / под ред. и со вступ. ст. А.А. Леонтьева. – М., 1996.
52. Нелюбин, Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. – М., 2003.
53. Введение в языкознание: учеб.-метод. комплекс: / под ред. Р.И. Тихоновой. – Самара, 1998.
54. Максимов, В.Я., Одеков Р.В. Учебный словарь-справочник русских грамматических терминов. – СПб., 1998.
55. Цейтлин, С.Н., Погосян В.А., Еливанова М.А., Шапиро Е.И. Язык. Речь. Коммуникация: междисциплинарный словарь: лингвистам, преподавателям иностранных языков, методистам по развитию речи, учителям-словесникам, логопедам и студентам. – СПб., 2006.
56. Баранов, А.Н., Добровольский Д.О. и др. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике: ок. 8000 терминов. – М.: Помовский и партнеры, 1996.
57. Бережанская, И.Ю., Сорокина Э.А. Англо-русский и русско-английский словарь консубстанциональных лингвистических терминов. – М., 2006.
58. Хворостин, Д.В. Англо-русский СЛТ. – Челябинск, 2007.
59. Демьянов, В.З. Англо-русские термины по прикладной лингвистике и автоматической обработке текста: Порождающая грамматика. – М., 1982.
60. Колесникова, И.А., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб., 2008.
61. Краткий русско-туркменский СЛТ: проект // Материалы ко второму лингвистическому съезду Туркм. ССР. – Ашхабад, 1951.
62. Баранов, А.Н., Добровольский Д.О. Немецко-русский и русско-немецкий СЛТ с английскими эквивалентами. Ок. 5500 немецких и 5500 русских терминов. – М., 2006.
63. Ивлева, Г.Г. Немецко-русский словарь по лексикологии и стилистике: учебное пособие. – М., 2006.
64. Лукьянов, А.В. Нидерландско-русский СЛТ. 2008. <http://tapemark.narod.ru>.
65. Марчук Ю.Н., Яковлева С.А. Русско-английско-испанско-французско-китайский СЛТ. М., 2005.
66. Абуталипова, П.А., Камалетдинова А.В. Русско-башкирский словарь терминов по методике преподавания языков. – Уфа, 2009.
67. Антонюк, Л.А. и др. Русско-белорусский СЛТ / АН БССР, Терминал. комис. и др. – Минск, 1988.
68. Кенеебаев, С., Жанузаков Т. Русско-казахский СЛТ. – Алма-Ата, 1966.
69. Калибек, Т., Шамиль Б. (отв. редакторы) Китайско-казахско-русский СЛТ. 2009.
70. Насыров, Д., Бекберенов А., Жаримбеков А. Русско-каракалпакский СЛТ. Нукус, 1979.
71. Гацалова, Л.Б. Русско-осетинский, осетинско-русский СЛТ. Владикавказ, 2007.
72. Кайдаров, А.Т., Баратов Ш. Русско-уйгурский СЛТ / под ред. Р. Исмаилова. Алма-Ата: Мектеп, 1987.
73. Чепак, Т.Ф. СЛТ (русско-молдавский и молдавско-русский). – Кишинев, 1969.
74. Зверева, Т.Р., Шибанов А.А. Удмуртско-русский и русско-удмуртский СЛТ. Ижевск, 2006.
75. Назарян, А.Г. Французско-русский учебный СЛТ. – М., 2002.
76. Смиренский, В.Б. Тезаурус информационно-поисковый по языкознанию / ред. А.Я. Шайкевич. М., 2007.
77. Никитина, С.Е. Тезаурус по теоретической и прикладной лингвистике: Автоматическая обработка текста. – М., 1978.
78. Захаров, В.П., Левашова Л.Г., Никитин В.Б., Пименов Е.Н. Информационно-поисковый тезаурус. – СПб., 2006.

Bibliography

1. Akhmanova, O.S. K voprosu ob osnovnykh ponyatiyakh metazyazhka lingvistiki. VYa, 1961. – № 5.
2. Rozentalj, D.Eh., Telenkova M.A. Slovarj-spravochnik lingvisticheskikh terminov: Posobie dlya uchitelya. – М., 1975.
3. Potikha, Z.A., Rozentalj D.Eh. Lingvisticheskie slovari i rabota s nimi v shkole: posobie dlya uchitelya. – М., 1987.
4. Kozihrev, V.A., Chernyak V.D. Slovo v sisteme slovarey russkogo yazhka: uch. posobie k speckursu. – Л., 1989.
5. Baranov, A.N., Dobrovolskiy D.O. Nemecko-russkiy i russko-nemeckiy slovarj lingvisticheskikh terminov s angliyskimi ehkvivalentami. – М., 1993. – Т. 1.
6. Protchenko, I.F. Slovari russkogo yazhka: kratkiy ocherk. – М., 1996.
7. Lesnikov, S.V. Slovarj russkikh slovarey. – М., 2002.
8. Soobrazheniya pedagogicheskogo sojeta Minskoy gimnazii ob ustanovlenii obthey grammaticheskoy terminologii i edinstva v grammaticheskikh opredeleniyakh pri prepodavanii yazhkov: otechestvennogo, drevnykh i novykh: cirk. Vilensk. uch. okr., 1871. – № 11. – Otd. II.
9. Akhmanova, O.S. Slovarj lingvisticheskikh terminov (SLT). – М., 1966.
10. Starichenko, V.D. Bolshoy lingvisticheskij slovarj. – Rostov n/D, 2008.
11. Nechaev, G.A. Kratkiy lingvisticheskij slovarj / otv. red. M.K. Milikh. – Rostov n/D, 1976.
12. Potapov, V.V. Kratkiy lingvisticheskij spravochnik. Yazhki i pisemnostj / pod obth. red. R.K. Potapovoy. – М., 1997.
13. Vasiljeva, N.V., Vinogradov V.A., Shakhnarovich A.M. Kratkiy SLT. – М., 1995.
14. Vinogorova, L.M. Kratkiy SLT: spravochniy material: v pomothj starsheklassnikam i abiturientam. – М., 2008.
15. Shor, R.O. Kratkiy slovarj lingvisticheskikh i stilisticheskikh terminov // Shor R. Yazhki i obthstvo. – М., 1926.
16. Shaymiev, V.A. Kratkiy slovarj sovremennykh lingvisticheskikh terminov v citatakh. – SPb., 1999.
17. Varpakhovich, L.V. Kratkiy terminologicheskij slovarj. – Minsk, 2003.
18. Zhirkov, L.I. Lingvisticheskij slovarj. – М., 1945.
19. Vakhek, Yj. Lingvisticheskij slovarj Prazhskoy shkoly / per. s franc., nem., angl., chesh. I.A. Meljchuka, V.Z. Sannikova; pod red. A.A. Reformatskogo. – М., 1964.
20. Kulikova, I.S., Salmina D.V. Obuchayutij SLT. – SPb., 2004.
21. Matveeva, T.V. Polniy SLT. – Rostov n/D, 2010.
22. Khehmp, Eh. Slovarj amerikanskoy lingvisticheskoy terminologii / per. s angl. i dop. V.V. Ivanova; pod red. V.A. Zveginceva. – М., 1964.
23. Polivanov, E.D. Slovarj lingvisticheskikh i literaturovedcheskikh terminov. – М., 2010.
24. Maruzo, Zh. SLT / per. s franc. N.A. Andreeva; pod red. A.A. Reformatskogo; predisl. V.A. Zveginceva. – М., 1960.
25. Grabis, R., Barbare D., Bergmane A. SLT. – Riga, 1963.
26. Khuseynov, Kh., Shukurova K. SLT. – Dushanbe, 1983.
27. Stecko, P.V., Gulickiy N.F., Antonyuk L.A. SLT / pod red. N.V. Birillo, P.V. Stecko. – Minsk, 1990.
28. Zhrebilo, T.V. SLT. – Magas, 2003.
29. Rozentalj, D.Eh., Telenkova M.A. Slovarj-spravochnik lingvisticheskikh terminov: Posobie dlya uchitelya. – М., 1975.
30. Bredikhina, V.P., Glazman M.A. Slovarj-spravochnik lingvisticheskikh terminov (dlya studentov-filologov nac. grupp pedvuzov). – Alma-Ata, 1988.
31. Ehmirova, A.O. Slovarj-spravochnik lingvisticheskikh terminov po kursu „Vvedenie v yazhkoznaniye“. – Simferopolj, 1995.
32. Monakhova, A.M. Terminologicheskij minimum dlya inostrannykh studentov-nefilologov: SLT. Khabarovsk, 2003.
33. Brusenskaya, L.A., Gavrilova G.F., Malihsheva N.V. Uchebniy SLT. Rostov n/D., 2005.
34. Frolov, N.K. Uchebniy SLT i ponyatiy: ucheb. posobie dlya studentov vissh. ped. ucheb. zavedeniy. – Nizhnevartovsk, 2002.
35. Lijvaste, Ehne. Shkolniy SLT. – Tallinn, 1989.
36. Lemov, A.V. Shkolniy lingvisticheskij slovarj: terminy, ponyatiya, kommentarii. – М., 2006.
37. Soloviyova, N.N. Vesj russkiy yazhki v tablicakh: Ot fonetiki do sintaksisa. – М., 2009.
38. Moskvina, V.P. Vihrazitelniye sredstva sovremennoy russkoy rechi. Tropih i figurih. Terminologicheskij slovarj. – Rostov n/D, 2007.
39. Karaulov, Yu.N. Glossarij. – М., 1999.
40. Kameneva, S.K. Grammatika RYa (v tablicakh i skhemakh). – М., 2002
41. Novichyonok, I.K. Grammatika RYa v tablicakh i skhemakh, 2008.

42. Durnovo, N.N. Grammaticheskiy slovarj (grammaticheskie i lingvisticheskie terminih). – M., 1924.
43. Gosudarstvenniye yazyki v Rossiyskoy Federacii: ehnciklopedicheskiy slovarj-spravochnik / gl. red. V.P. Neroznak. – M., 1995.
44. Kubryakova, E.S., Demjankov V.Z., Pankrac Yu.G., Luzina L.G. Kratkiy slovarj kognitivnykh terminov. – M., 1997.
45. Nikolaeva, T.M. Kratkiy slovarj terminov lingvistiki teksta // Novoe v zarubezhnoy lingvistike. Vihp.8. Lingvistika teksta. – M., 1978.
46. Nemchenko, V.N. Osnovniye ponyatiya leksikologii v terminakh: uchebniy slovarj-spravochnik. – Krasnoyarsk, 1985.
47. Mikhalev, A.B. Obthee yazhkoznaniye. Istoriya yazhkoznaniya, ili Putevoditel po lingvistike: konspekt-spravochnik. – M., 2005.
48. Kade, T.Kh., Faktorovich A.L. Russkaya dialektologiya. Terminih i ponyatiya. Krasnodar, 1994.
49. Greyimas, A.Zh., Kurte Zh. Semiotika: objyasnitelnyy slovarj teorii yazyhka / sost., vstup. st. i obth. red. Yu.S. Stepanova. – M.: Raduga, 1983.
50. Monastirskiy, A.V. Slovarj terminov moskovskoy konceptualnoy shkoly. – M., 1999.
51. Bernsheyn, S.I. Slovarj foneticheskikh terminov / pod red. i so vstup. st. A.A. Leontjeva. – M., 1996.
52. Nelyubin, L.L. Tolkoviyy perevodovedcheskiy slovarj. – M., 2003.
53. Vvedenie v yazhkoznaniye: ucheb.-metod. kompleks: / pod red. R.I. Tikhonovoy. – Samara, 1998.
54. Maksimov, V.Ya., Odekov R.V. Uchebniy slovarj-spravochnik russkikh grammaticheskikh terminov. – SPb., 1998.
55. Ceytlin, S.N., Pogossyan V.A., Elivanova M.A., Shapiro E.I. Yazykh. Rechj. Kommunikaciya: mezhdisciplinarniy slovarj: lingvistam, prepodavatelyam inostrannykh yazykhov, metodistam po razvitiyu rechi, uchitelyam-slovesnikam, logopedam i studentam. – SPb., 2006.
56. Baranov, A.N., Dobrovoljskiy D.O. i dr. Anglo-russkiy slovarj po lingvistike i semiotike: ok. 8000 terminov. – M.: Pomovskiy i partnerih, 1996.
57. Berezhanskaya, I.Yu., Sorokina E.A. Anglo-russkiy i russko-angliyskiy slovarj konsubstancionalnykh lingvisticheskikh terminov. – M., 2006.
58. Khvorostin, D.V. Anglo-russkiy SLT. – Chelyabinsk, 2007.
59. Demjankov, V.Z. Anglo-russkie terminih po prikladnoy lingvistike i avtomaticheskoy obrabotke teksta: Porozhdayutaya grammatika. – M., 1982.
60. Kolesnikova, I.A., Dolgina O.A. Anglo-russkiy terminologicheskij spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannykh yazykhov. – SPb., 2008.
61. Kratkiy russko-turkmenskij SLT: proekt // Materialih ko vtoromu lingvisticheskomu sjhezdu Turkm. SSR. – Ashkhabad, 1951.
62. Baranov, A.N., Dobrovoljskiy D.O. Nemecko-russkiy i russko-nemeckij SLT s angliyskimi ehkivalentami. Ok. 5500 nemeckikh i 5500 russkikh terminov. – M., 2006.
63. Ivleva, G.G. Nemecko-russkiy slovarj po leksikologii i stilistike: uchebnoe posobie. – M., 2006.
64. Lukyanov, A.V. Niderlandsko-russkiy SLT. 2008. <http://tapemark.narod.ru>.
65. Marchuk Yu.N., Yakovleva S.A. Russko-angliysko-ispansko-francuzsko-kitajskij SLT. M., 2005.
66. Abutalipova, P.A., Kamaletdinova A.V. Russko-bashkirskij slovarj terminov po metodike prepodavaniya yazykhov. – Ufa, 2009.
67. Antonyuk, L.A. i dr. Russko-beloruskiy SLT / AN BSSR, Terminol. komis. i dr. – Minsk, 1988.
68. Keneebaev, S., Zhanuzakov T. Russko-kazakhskij SLT. – Alma-Ata, 1966.
69. Kalibek, T., Shamili B. (otv. redaktorih) Kitajsko-kazakhsko-russkiy SLT. 2009.
70. Nasirov, D., Bekbergenov A., Zharimbekov A. Russko-karakalpakskij SLT. Nukus, 1979.
71. Gacalova, L.B. Russko-osebinskiy, osebinsko-russkiy SLT. Vladikavkaz, 2007.
72. Kaydarov, A.T., Baranov Sh. Russko-uyjgurskiy SLT / pod red. R. Ismailova. Alma-Ata: Mektep, 1987.
73. Chelak, T.F. SLT (russko-moldavskij i moldavsko-russkiy). – Kishinev, 1969.
74. Zvereva, T.R., Shibanov A.A. Udmurtsko-russkiy i russko-udmurtskij SLT. Izhevsk, 2006.
75. Nazaryan, A.G. Francuzsko-russkiy uchebniy SLT. – M., 2002.
76. Smirenskiy, V.B. Tezaurus informacionno-poiskoviy po yazhkoznaniyu / red. A.Ya. Shaykevich. M., 2007.
77. Nikitina, S.E. Tezaurus po teoreticheskoy i prikladnoy lingvistike: Avtomaticheskaya obrabotka teksta. – M., 1978.
78. Zakharov, V.P., Levashova L.G., Nikitin V.B., Pimenov E.N. Informacionno-poiskoviy tezaurus. – SPb., 2006.

Статья поступила в редакцию 30.11.11

УДК 811.11-112

Komleva E.V. SPEECH STEREOTYPE OF GERMAN APPELLATIVE TEXT. The concept of speech stereotype treated as structurally-semantic invariance and speech standart is considered in the article. The speech stereotype represents actualization of social stereotypes. Stereotypes mediate human relations, being means of organization of typical speech interaction in which communicants act as carriers of certain social functions.

Key words: speech genre, text class, structural-semantic variant, variability, speech stereotype, functional-semantic category, appealing.

Е.В. Комлева, докторант РГПУ им. А.И.Герцена, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков ОГПУ, г.Оренбург, E-mail: ab@herzen.spb.ru

РЕЧЕВАЯ СТЕРЕОТИПНОСТЬ НЕМЕЦКОГО АПЕЛЛЯТИВНОГО ТЕКСТА

В статье рассматривается понятие речевой стереотипности, которое трактуется как структурно-смысловая инвариантность, стандартизованность речи. Речевой стереотип представляет собой актуализацию социальных стереотипов. Стереотипы опосредуют отношения между людьми, являются средствами организации шаблонной речевой интеракции, в которой коммуниканты выступают носителями определенных социальных функций.

Ключевые слова: речевой жанр, класс текстов, структурно-семантический вариант, вариативность, речевой стереотип, функционально-семантическая категория, апеллативность.

Стереотип — это, как известно, устойчивый образ определенного явления, складывающийся в условиях дефицита информации. В результате обобщения личного опыта, к которому присоединяются сведения, почерпнутые из различных культурных источников, возникает стереотипизация. В большинстве работ, так или иначе касающихся феномена стереотипа, последний рассматривается в контексте социального взаимодействия, как некая «модель» действия, поведения, связанная с определенным социально детерминированным выбором той или иной тактики и стратегии поведения в некоторой ситуации, обусловленным определенным набором потребностей и мотивов [1, с. 231]. Социальный стереотип, таким образом, — это устойчивое представление, сформированное на основе предшествующего опыта социальной группы, неосознанно и однозначно понимаемое большин-

ством ее членов [2, с. 101]. При таком понимании стереотипа он является «моделью», «каноном». Но стереотип как представление может выступать в двух ипостасях: как некий сценарий ситуации (модель) и как собственно представление, т.е. не только как канон, но и как эталон [1, с. 231]. Стереотип, таким образом, имеет две разновидности. Первая группа стереотипов представлена стереотипами поведения, хранящимися в сознании в виде штампов и выступающими в роли канона; они представляют собой инварианты деятельности, определяют модель коммуникативного поведения в той или иной ситуации. Иначе говоря, они, диктуя определенное поведение, выполняют прескриптивную функцию. Вторую группу стереотипов составляют стереотипы-представления, хранящиеся в виде клише и функционирующие как эталон; такие стереотипы связаны с речевым поведением в конкретной

ситуации, ее характеризую и в ней проявляясь. То есть они диктуют не столько само поведение, сколько набор ассоциаций и определяют выбор определенной языковой формы с проекцией на данную ситуацию.

Социальный стереотип выражает привычное отношение человека к какому-либо явлению окружающей действительности, сложившемуся под влиянием социальных условий и предшествующего опыта. Знакомство человека с социальными стереотипами происходит в процессе социализации личности. Социализация представляет собой процесс усвоения индивидом социальных норм и ролей. Роль, которую исполняет человек, может быть обусловлена его постоянными социальными характеристиками (социальным статусом, профессией, возрастом, полом, положением в семье) и переменными характеристиками, которые детерминируются свойствами ситуации: роль покупателя, пассажира, клиента, подчиненного, руководящего работника и т.д. Регулярное выполнение индивидом определенной социальной роли предполагает привычные для данной роли стабильные стереотипы поведения, в том числе, и речевые. Процесс выработки типичных способов поведения происходит двумя путями: путем подражания и путем прямого или опосредованного обучения. Выполняя определенную роль, человек автоматически выбирает такую линию поведения, которую он неоднократно наблюдал в опыте предшествующих поколений и реализовывал сам в результате многократного повторения в аналогичных ситуациях. Поскольку взаимодействие людей в различных видах деятельности осуществляется и в речевой форме, то бесспорен факт отражения человеком данного взаимодействия в речи различными лингвистическими единицами наряду с речевыми стереотипами. Изучению речевой стереотипности (клишированности, стандартизации) посвящен ряд работ, где данное явление исследуется в рамках текстов научного стиля [3; 4; 5].

Материалом для данной статьи послужили аппеллятивные тексты, что предполагает ответ на вопрос о причинах формирования стереотипной компоненты аппеллятивного текста. Аппеллятивные тексты (цитируемые аппеллятивные тексты находятся в личном архиве автора статьи) отличаются четко определенной аппеллятивной функцией, т.е. функцией побуждения адресата к совершению речевого или посткоммуникативного действия (тексты с доминантой «обращение/требование», *dominant auffordernde Texte*). В основе появления и функционирования аппеллятивных текстов заложена функционально-семантическая категория аппеллятивности, которая является не только фактором образования таких текстов, но и их инвариантным стереотипным признаком. Использование термина «функционально-семантическая категория аппеллятивности» находит известное основание в том, что критерием для выделения рассматриваемой категории служит общность семантической функции взаимодействующих языковых элементов – побуждение к действию, ориентированное на разные типы адресата. В структурном отношении функционально-семантическая категория аппеллятивности представляет собой поле. Основу для определения аппеллятивности как функционально-семантического поля дает общность семантики (наличие семантического инварианта побуждения к действию) и взаимодействие входящих в него языковых средств (их сочетаемость/несочетаемость в тексте, возможность замены одного средства другим в определенных условиях). В роли компонентов функционально-семантического поля аппеллятивности выступают различные конструкции с семантикой прямого и косвенного побуждения к действию, обращения, вопросительные предложения.

К аппеллятивным текстам относятся тексты военной и политической пропаганды (листовки, плакаты, агитационные выступления политиков), военные и гражданские приказы, распоряжения, религиозные проповеди (принадлежащие к текстовым группировкам с неспецифической книжностью, к массовой коммуникации), деловые письма (различные письма-просьбы, рекламации), заявления о приеме на работу, обиходно-деловые письма. Продуцирование данных текстов подвергает сильным ограничениям коммуникативную деятельность адресанта. Будучи адресованными конкретному адресату, обозначенному в начале текста при помощи обращения, аппеллятивные тексты обладают значимостью для узкого круга читателей. В аппеллятивных текстах обращение имеет сильную текстовую валентность, обуславливает использование речевых стратегий и тактик с ориентацией на указанных адресатов. Аппеллятивные тексты принадлежат к разным сферам употребления, функциональным стилям, но все они характеризуются наличием доминирующей аппеллятивной функ-

ции – побуждения адресата к действию, реализации которой колеблется от одноактного выражения до синаспектного, представленного в единстве названия адресата через обращение, описания положения дел, обуславливающего необходимость реализации побуждения, речевых стратегий и тактик, способствующих эффективности побуждения, самого побуждения к действию, выраженного одним из конституентов микрополя побудительности. Присутствие указанных неотъемлемых компонентов в аппеллятивных текстах, их актуализация, как на поверхностном уровне, так и в смысловой структуре, составляет отличительную особенность аппеллятивных текстов. Для актуализации данных компонентов в течение длительного времени происходила выработка приемов и способов организации речи, велся отбор наилучших вариантов для тех или иных коммуникативных ситуаций, в результате чего исторически сложились стандартизованные, стереотипные речевые формулы. Адресант аппеллятивного текста, выступая носителем определенной социальной функции, использует устойчивые речевые комплексы в повторяющихся ситуациях аппеллятивного общения, опирается, таким образом, на обобщенный опыт традиционного употребления языковых единиц – речевой стереотип.

Речевой стереотип определяется как готовая речевая формула, быстро передающая общезначимое и общепонятное содержание в типичных ситуациях общения (здесь и далее подчеркито нами, Е.К.), выбирая данную формулу, автор формирует положительное, нейтральное или отрицательное отношение у читателей к речевому событию [6, с. 137]. Известно, что «готовая речевая форма», имеющая общезначимое, понятное содержание, обладающая устойчивостью, является признаком жанра. Само определение жанра и его роли в речевом общении предполагает этот признак. По теории М.М. Бахтина, речевые жанры – это «относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказываний» [7, с. 241-242]; «для говорящего они имеют нормативное значение, не создаются им, даны ему» [7, с. 260]; это «типовые модели построения речевого целого» [7, с. 307]. Вместе с тем: «мы говорим только определенными речевыми жанрами» [7, с. 257]; «Если бы речевых жанров не существовало, и мы не владели ими, если бы нам приходилось их создавать впервые в процессе речи, свободно и впервые строить каждое высказывание, речевое общение было бы почти невозможно» [7, с. 258].

Подобная устойчивость, наличие в запасе у говорящих готовых высказываний предполагает стереотипность речи. М.П. Кожина справедливо замечает, что стереотипность в разной степени выступает в различных сферах общения [8, с. 54]. В разговорной речи наряду с известными этикетными высказываниями много и других готовых формул. Для художественной речи они нежелательны, помимо случаев отражения разговорных диалогов. Научная и особенно официально-деловая речь, как известно, не только не обходится без стереотипов, но последние составляют весьма характерную стилевую черту научных и деловых текстов, что вызвано особенностями общения: повторяемостью описываемых ситуаций, учетом принципов восприятия и понимания речи и т.д. Речевые стереотипы, таким образом, обусловили существование жанров, как типовых моделей построения текстов.

Стереотипность как один из признаков речевого жанра, исследуется нами на материале текстов аппеллятивного жанра. Не останавливаясь подробно в рамках статьи на дискуссионном вопросе о классификации жанров, отметим лишь некоторые, важные для дальнейшего изложения аспекты. Обобщая определения, сформулированные в классических работах по теории жанра [9; 10; 11], и, рассматривая коммуникативную цель (функцию) в качестве основного параметра при классификации жанров, предлагаем считать аппеллятивным жанром типовую модель речевого взаимодействия субъектов коммуникации, осуществляемого с целью побуждения адресата к совершению действия. Необходимо сделать оговорку относительно функции как главного критерия для классификации жанров. Любое общение представляет собой сочетание различных функций, среди которых есть доминирующая. Выделение аппеллятивного жанра основано на признании наличия доминирующей аппеллятивной речевой функции.

Речевой жанр, таким образом, предстает как форма, вербально-знаковое оформление типичной ситуации социального взаимодействия. В этой связи М.М. Бахтин замечает о жанрах, что они «... являются формой высказываний, но не самими высказываниями. Типическими для речевых жанров являются: коммуникативная ситуация, экспрессия (выразительность) и эксп-

рессивная интонация, объем (приблизительная длина речевого целого), концепция адресата и над адресата» [12, с. 149]. Апеллятивный жанр оформляет ситуации просьбы, приказа, рекомендации, совета – ситуации, характеризующиеся очевидным спонтанным неподготовленным характером побуждения, которое вызвано различными факторами (физическое состояние адресата, его интерес к происходящему, улучшение условий общения и т.д.) в дружеском, повседневном общении. Такая реализация побуждения тяготеет к одноактным способам выражения, что, очевидно, связано со спонтанностью побуждения и способствует привлечению привычных стереотипных способов выражения, типа «Gib mir bitte ein Handtuch!», не требующих дополнительных усилий и времени на обдумывание. Помимо одноактного выражения побуждения можно говорить о более сложных способах, требующих навыков коммуникативной компетенции, когда используются речевые стратегии и тактики, поясняющие причину реализации побуждения, способствующие ее эффективности, как, например, в деловых военных и гражданских документах. Типы ситуаций побуждения, противопоставленные по признаку подготовленности – спонтанности, как побуждение в деловом документе и в бытовой беседе, соответствуют первичным (неподготовленным) и вторичным (подготовленным) речевым жанрам в классификации М.М. Бахтина [7, с. 192].

Апеллятивные жанры неразрывно связаны с социальным регламентом общения, объемом и структурой передаваемой адресату информации. Социальные нормы довольно жестко регламентированы по таким параметрам, как участники общения и тип коммуникативной ситуации, что приводит к необходимости разграничения ситуаций передачи информации между абсолютно равными по статусу коммуникантами – это симметричная коммуникация, характеризующая бытовую сферу обмена информацией, и ситуаций, свойственных профессиональной деятельности, научной, общественно-политической, когда передача информации осуществляется неравному по социальному статусу партнеру – это комплиментарная коммуникация, характеризующая различные сферы человеческой деятельности. Параметр учета адресата реализуется при презентации информации. Социальный стереотип функционирует как эталон, поскольку он «прикладывается» субъектом познания (адресантом) к познаваемой личности (адресату), что позволяет соотнести адресата с каким-либо социумом или группой.

Само понятие «апеллятивный жанр» выступает гиперонимом по отношению к типам текстов, объединенных доминирующей целью побуждения к действию, таких как деловое письмо, военный приказ, дипломатическая нота и т.д. Мы предлагаем иерархию, ранжированную по степени убывания абстрактности: апеллятивный жанр – класс апеллятивных текстов – тип текста – экземпляр текста. Жанр является средством формализации коммуникации, «жанры – это не коммуникация, а только ее формы» [7, с. 192]. Следует оговориться, что имеется в виду форма речевая. Жанры привносят в речь и коммуникацию системность, стандарт, стереотип, способствуют обмену более точными смыслами [13, с. 53]. Речевой жанр обуславливает существование класса текстов, созданных по определенной модели, в соответствии с которой автор строит, а адресат воспринимает речь. Класс текстов определяется как наличие множества текстов с общими функционально-ситуативными признаками. Тип текста, сохраняя данные функционально-ситуативные признаки, характеризуется набором обязательных языковых, структурных, стилистических, тематических, экстралингвистических особенностей (например, социальных характеристик субъектов общения) и предполагает их регулярную повторяемость при текстопроизводстве. В этом смысле тип текста тождественен понятию инвариантной модели [14, с. 31].

Как указывалось выше, общим признаком рассматриваемого класса апеллятивных текстов, является функционально-семантическая категория апеллативности, представляющая собой в структурном отношении поле. Функционально-семантические поля – это, как известно, семантические категории, рассматриваемые в единстве с системой средств ее выражения [15, с. 16]. Поскольку идея функциональной грамматики основана на принципе «от значения (от семантики) к форме», описание семантических категорий является важной задачей. Однако отсутствие строгой методики означает, что исследователь, применяющий подход «от значения к форме» никогда не сможет создать окончательной версии своей концепции, найти всех убеждающий способ определения семантических категорий, т.к. подобная концепция всегда имеет динамический, развивающийся характер. Это –

недостаток подхода «от значения к форме», с которым приходится считаться. По справедливому замечанию А.Мустайоки, объективных, однозначных способов определения и описания семантических категорий нет, но есть некоторые процессуальные приемы, облегчающие их уточнение [16, с. 34; 17, с. 27]. К одному из таких приемов, относится использование семантических структур.

Семантические структуры рассматриваются как эквиваленты высказываний. Основа семантической структуры – ядро, которое состоит из глубинного предиката и связанных с ним актантов [16, с. 203-249]. К ядерным элементам семантической структуры относятся предикат (V) и актанты (N, N1, N2...). Кроме ядра семантические структуры содержат так называемые модификаторы (M) и спецификаторы (S). Обязательными, стереотипными модификаторами, которые присутствуют в каждой семантической структуре, являются речевые функции (F) (сообщение, вопрос, побуждение). Модификаторы относятся ко всему ядру семантической структуры, спецификаторы определяют и уточняют отдельные ее элементы. Основные спецификаторы, а именно отрицание (D), темпоральность (T), аспектальность (Aspekt), относятся, прежде всего, к предикату. Дополнительные спецификаторы – определенность (i), количество и место (L), спецификатор образа и способа действия (W). Для компонентов семантической структуры, не имеющих традиционных аббревиатур в лингвистической традиции, мы заимствовали аббревиатуры математические, T – время, {...} – множество компонентов, i – идентификатор, для обозначения спецификатора определенности, относительно которого следует внести уточнение. Как известно, под определенностью понимается такой признак в значении языковой единицы, который несет информацию о том, что денотат именной группы представлен в сознании говорящего выделенным либо из множества объектов, либо через приписывание объекту «уникальных», одному ему свойственных признаков в данной ситуации [18, с. 38]. Напротив, неопределенность трактуется как такой признак, который несет информацию о том, что денотат именной группы идентифицируется только до уровня члена класса. Объекту не приписываются уникальные свойства, он наделен только качествами, общими для всех членов класса (там же). В условиях апеллативного общения, отличающегося, за исключением бытовой сферы, институциональным статусно-маркированным характером, денотат, для обозначения субъектов такого общения, наделен, согласно данным дефинициям, признаком неопределенности, поскольку имеется в виду идентификация субъектов как членов классов, объединенных по социальному, половому, профессиональному, возрастному и т.д. параметрам. Поэтому, говоря о побуждении к действию определенного адресата, мы имеем в виду его идентификацию по одному из перечисленных параметров, без наделения уникальными признаками, что выражается через уточнение ядерного актанта спецификатором «определенность». Функционально-семантическая категория апеллативности может быть представлена следующей семантической структурой: $ФСКа = \{(N+V+Ni) \times AF\}$.

Таким образом, ядерная семантическая структура предложения «Ich bitte Sie möglichst schnell zu antworten» (отрывок из делового письма) состоит из предиката «bitten» (V) со значением побуждения к действию в виде просьбы, актанта, являющегося адресантом действия «ich» (N), актантом – адресатом действия «Sie» (Ni) и актанта, обозначающего само действие «antworten» (V). Семантическая структура реализуется в виде конкретных смыслов, в данном случае: «Адресант побуждает адресата к совершению действия» и имеет следующую поверхностную структуру: «N + V + N x (Akk)+ zu+V».

Суммируем сказанное: ядерная семантическая структура $ФСКа = \{(N+V+Ni) \times AF\}$; смысл предложения «адресант побуждает адресата к совершению действия»; поверхностная структура $N + V + N \times (Akk)+ zu+V$; поверхностное предложение «Ich bitte Sie möglichst schnell zu antworten». Выделенная поверхностная структура относится к стереотипным, наиболее репрезентативным, прототипическим способам реализации побуждения к действию, характеризуется наибольшей специфичностью (концентрацией специфических признаков апеллативности), высокой степенью регулярности функционирования в немецком языке в условиях апеллативного общения. Описанная выше семантическая структура, функционирует как эталон – мера для измерения интенсивности побуждения к действию, возможности выразить все, участвующие в побуждении, актанты.

Однако, наряду с наличием стереотипности при реализации побуждения, в апеллативном тексте может появиться и новое, но новое – не только индивидуально-психологическое для адресан-

та и адресата, а новое, создаваемое под напряжением гетерогенной среды: ее психологического аспекта – мнения автора как индивида; гносеологического аспекта – такой позиции субъекта, когда происходит стирание автора-индивида, или акцентирование индивидуальных характеристик адресата при побуждении к действию конкретных личностей; лингвистического аспекта – способности языковой системы быть средством выражения побуждения, реализуемого в динамике нового, но в синтезе со старым, обладающего как преемственностью, так и изменчивостью, что обеспечивает функциональную вариативность. Механизм функциональной вариативности построен по принципу, создания различных конфигураций языковых элементов без увеличения количества смыслов текста, а, напротив, путем детерминации смысла и введения ограничения в семантику высказывания. Так, например, одна и та же ситуация побуждения к действию при помощи просьбы может быть представлена разными комплексами взаимосвязанных компонентов: в одном случае в пропозицию войдут все актанты, формирующие валентность предиката «bitten»: Ich bitte Sie um die Hilfe (Ich bitte – субъектные отношения, Ich bitte Sie – отношения контрагента, Ich bitte Sie um die Hilfe – объектные отношения), в другом случае могут быть введены факультативные компоненты ситуации, связанные обстоятельством отношениями с предикатно-актантной структурой (указание на хронологические параметры), в то время как некоторым семантическим актантам может быть отказано в синтаксической позиции. Такие элементарные семантические отношения, представленные как инварианты, дают представление о том, что в языковой семантике легко сделать шаг от отношений более частотных к отношениям менее частным [19, с. 127-129]. В этой связи необходимо отметить структурно-семантические производные варианты выражения побуждения к действию, отличающиеся невыраженностью некоторых актантов, в частности актантов, соответствующих адресанту (пример 1), а иногда, не только адресанту, но и адресату общения (пример 2). Подобным образом побуждение реализуется во всевозможных вывесках, плакатах, например:

Rauchen Sie nicht! (1)

Nicht rauchen! (2)

Существуют разные возможности истолковать приведенные примеры [ср. 16, с. 47]. Согласно одной трактовке, отсутствующий в поверхностной структуре актант, инкорпорирован в значение глагола «gauchen», который включает в себя того, кто курит. Согласно другой трактовке, рассматриваемый актант опущен, эллиминирован в поверхностной структуре: наличие актантов явствует из контекста. Наконец, возможна трактовка, в соответствии с которой называть рассматриваемый актант нерелевантно с точки зрения адресанта побуждения. Например, несущественно, кому именно запрещено курить, запрет распространяется на всех. Семантическая структура отражает более глубокое представление о семантической категории апеллативности, что подводит нас к рассуждению о выраженности актантов при реализации побуждения к действию, в частности, актантов, обозначающих субъектов общения, и, как следствие к появлению речевой вариативности.

Определение факультативности / нефакультативности актантов занимает одно из центральных мест в теории валентностей [20, с. 51]. Возникает вопрос о необходимости точного отражения ситуации семантической структурой и важности учета сделанных адресантом ограничений, которые проявляются и в поверхностных предложениях. В связи с тем, что семантика изучает смысловую сторону языковых единиц, исходным пунктом при построении семантических структур является обобщенные, схематизированные смыслы – то, что адресант пытается выразить словами. Семантическая структура отражает именно ограниченный адресантом фрагмент ситуации и его точку зрения на нее. Следовательно, мы можем сформулировать вопрос о факультативности / нефакультативности актантов более точно: присутствуют ли в семантической структуре актанты, которые не получают конкретного репрезентанта на поверхностном уровне. Предложения (1) и (2) содержат глагол «gauchen», требующий при себе адресата, который иногда имплицитно, как в предложении (2). В данном случае, если адресат не выражен эксплицитно, можно утверждать, что им является какой-то человек, подверженный данной вредной привычке. Нужно ли предполагать существование актанта на семантическом уровне, если он не выражен на поверхностном уровне? Очевидно, что этот вопрос следует дать положительный ответ. Здесь уместно сослаться на критическое замечание А.А. Худякова, который пишет: «Знаковая, а значит и семантическая, невыраженность понятийной категории вовсе не

свидетельствует о том, что ее существование в сознании менее реально, чем в том случае, когда она находит свое выражение в языковом знаке» [21, с. 26].

Интерпретируемое как активное, осознанное человеком побуждение к действию получает свое регулярное воплощение в предложениях, построенных по глагольной модели, в которых субъект состояния занимает грамматически независимую синтаксическую позицию самостоятельно действующего лица – агенса, распространяющего свою активность на внешние объекты (Ich befahle euch die Brückenwache zu übernehmen – их военного приказа). Однако помимо этих регулярных языковых средств выражения семантических категорий в речи используются и другие, вариативные, контекстуальные, позволяющие уменьшить или увеличить семантику активности осуществления действия и сформировать, таким образом, у адресата желаемую модель психологической ситуации (Jeden Schirmspringer beschossen! – из военного приказа).

Язык предоставляет на выбор говорящего целый арсенал инструментов категоризации, позволяющих репрезентировать один и тот же объект по-разному, в зависимости от выбранной точки зрения. В процессе реализации своего речевого замысла мы всякий раз делаем такой выбор. Прибегая к использованию определенного комплекса языковых средств, реализующих в своей семантике некую когнитивную категорию, мы тем самым акцентируем внимание на какой-то одной, существенной с нашей точки зрения, стороне предмета, и затемняем все прочие аспекты нашего опыта, неактуальные в свете конкретного речевого замысла. Так легко «маскируется» способность субъекта к самостоятельному активному действию, грамматически представляя его как пассивного участника ситуации, объекта воздействия некой субстанции (другого человека, предмета, внешней силы и др.). Выбирая определенный способ семантической категоризации, говорящий сохраняет за собой право изменить ракурс изображения ситуации. Категориальная метаморфоза как раз и представляет собой реализацию этого права в пределах определенного высказывания, текстового фрагмента.

Завершая рассмотрение круга вопросов, связанных с речевыми стереотипами, присущими классу апеллативных текстов, следует отметить, что стереотипные высказывания являются элементами речевой системы, которая имеет сложную структуру, проецирует возникновение новых оттенков речевых смыслов у языковых элементов под влиянием экстралингвистических факторов. Социально-культурный контекст имеет во многом определяющую роль в направлении выбора стереотипных высказываний, из тех или иных сфер деятельности человека и их закрепление за коммуникативной сферой общения. Стереотипные высказывания – единицы речевого поведения. Они относятся к уровню регуляции речевой деятельности, опирающейся на прошлый опыт общения с установкой на регулятивный и интеракционный характер. Как интерактивные единицы стереотипные высказывания составляют функционально-коммуникативную микросистему, привязанную к шаблонным ситуациям речевого поведения, которые требуют следования за жанром. Жанры являются источником типичных пресуппозиций, презумпций, фоновых знаний, актуализируемых в ситуации общения, типовой моделью построения текста. Жанр функционирует при этом как сценарий, предстает как стереотип-канон, диктующий количественно-структурную модель, которая, будучи выразителем определенных социально-культурных показателей, интерпретируется как принцип создания известного множества апеллативных текстов. Адресант, действуя в рамках канона, двигается от своего замысла, предварительных условий общения, конкретных особенностей реализации побуждения отдельно взятой коммуникативной ситуации, к способам его языкового воплощения, отталкиваясь от имеющегося эталона (семантической структуры), служащего мерой для установления интенсивности побуждения, необходимости выражения всех участвующих актантов, что приводит к возникновению речевой стереотипности. За счет стереотипных речевых средств, уже ставших конвенциональными, жанр придает речи большую организованность, системность.

Нерешенным остается вопрос об источнике речевой вариативности. Любое высказывание соотносено, как известно, с набором возможных экстралингвистических смыслов уже в силу своей предназначенности для использования в речи. Явление вариативности, очевидно, проистекает из явления переакцентуализации и вторичных речевых жанров, развивающихся в опосредованных сферах культуры. Точно определить отношения между вторичными речевыми жанрами и стереотипностью / ва-

риативностью довольно сложно. Вариативность реализации побуждения к действию, описанная выше, возникает в ситуациях общения, имеющих непрямой характер и проявляется в стремлении не к межличностному (непосредственному), а публично-общению с коллективным адресатом. Стереотипная модель

побуждения адресата к действию реализуются в виде структурно-семантических вариантов в различных типах класса апеллятивных текстов, что обусловлено, очевидно, особым характером адресата в той или иной сфере общения и другими экстралингвистическими факторами.

Библиографический список

1. Красных, В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М., 2003.
2. Прохоров, Ю.Е. Национально-культурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. – М., 1996.
3. Разинкина, Н.М. О понятии стереотипа в языке научной литературы (к постановке вопроса) // Научная литература: язык, стиль, жанры. – М., 1985.
4. Матвеева, Т.В. Лексико-грамматические группы русских глаголов. – Свердловск, 1988.
5. Которова, М.П. Об экстралингвистических основаниях смысловой структуры научного текста: функционально-стилистический аспект. – Красноярск, 1988.
6. Одарюк, И.В. К вопросу о стереотипах поведения // Личность, речь и юридическая практика. – Ростов-на-Дону, 2000.
7. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров. Собрание сочинений в семи томах. – М., 1996. – Т.5.
8. Кожина, М.Н. Некоторые аспекты изучения речевых жанров в нехудожественных текстах // Стереотипность и творчество. – Пермь, 1999.
9. Бахтин, М.М. Проблема текста. Опыт философского анализа // Вопросы литературы. – 1976. – № 10.
10. Swales, J.M. Genre Analyses: English in Academic and Research Settings. – Cambridge UK, 1993.
11. Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М., 2007.
12. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
13. Дементьев, В.В. Теория речевых жанров. – М., 2010.
14. Чернявская, В.Е. Интерпретация научного текста. – М., 2005.
15. Бондарко, А.В. Грамматическое значение и смысл. – Л., 1978.
16. Мустайоки, А. Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам. – М., 2006.
17. Кирвесмяки, А. Выражение обобщенного значения в русском языке. – Хельсенки, 2010.
18. Сулейманова, О.А. Некоторые семантические типы субстантивов и их актуализаторы весь / целый и all / whole: дис. ...канд. филол. наук. – М., 1985.
19. Апресян, Ю.Д. Лексическая семантика: синонимические средства языка. – М., 1974.
20. Мартемьянов, Ю.С. Метафора «валентность»: место в метаязыках // Семиотика и информатика. – 1998. – Вып. 36.
21. Худяков, А.А. Понятийные категории как объект лингвистического исследования // Аспекты лингвистических методологических исследований. – Архангельск, 1999.

Bibliography

1. Krasniikh, V.V. «Svoy» sredi «chuzhikh»: mif ili realnost? – M., 2003.
2. Prokhorov, Yu.E. Nacionalno-kulturniye stereotipy rechevogo obsheniya i ikh rol' v obuchenii russkomu yazhku inostrancev. – M., 1996.
3. Razinkina, N.M. O ponyatii stereotipa v yazhke nauchnoy literatury (k postanovke voprosa) // Nauchnaya literatura: yazhik, stil', zhanri. – M., 1985.
4. Matveeva, T.V. Leksiko-grammaticheskie gruppih russkikh glagolov. – Sverdlovsk, 1988.
5. Kotyurova, M.P. Ob ehkstralingvisticheskikh osnovaniyakh smihslvoyh strukturih nauchnogo teksta: funktsionalno-stilisticheskiiy aspekt. – Krasnoyarsk, 1988.
6. Odaryuk, I.V. K voprosu o stereotipakh povedeniya // Lichnost', rech' i yuridicheskaya praktika. – Rostov-na-Donu, 2000.
7. Bakhtin, M.M. Problema rechevikh zhanrov. Sbornik sochineniy v semi tomakh. – M., 1996. – T.5.
8. Kozhina, M.N. Nekotorige aspektih izucheniya rechevikh zhanrov v nekhudozhestvennikh tekstakh // Stereotipnost' i tvorchestvo. – Perm', 1999.
9. Bakhtin, M.M. Problema teksta. Opiht filosofskogo analiza // Voprosih literaturih. – 1976. – № 10.
10. Swales, J.M. Genre Analyses: English in Academic and Research Settings. – Cambridge UK, 1993.
11. Antologiya rechevikh zhanrov: povsednevnaya kommunikatsiya. – M., 2007.
12. Bakhtin, M.M. Ehstetika slovesnogo tvorchestva. – M., 1986.
13. Dementjev, V.V. Teoriya rechevikh zhanrov. – M., 2010.
14. Chernyavskaya, V.E. Interpretatsiya nauchnogo teksta. – M., 2005.
15. Bondarko, A.V. Grammaticheskoe znachenie i smihsl. – L., 1978.
16. Mustajoki, A. Teoriya funktsionalnogo sintaksisa: ot semanticheskikh struktur k yazhkovim sredstvam. – M., 2006.
17. Kirvesmyaki, A. Vihrazhenie obobshennogo znacheniya v russkom yazhke. – Khel'senki, 2010.
18. Suleymanova, O.A. Nekotorige semanticheskiiye tipih substantivov i ikh aktualizatorih ves' / celihy i all / whole: dis. ...kand. filol. nauk. – M., 1985.
19. Apreyan, Yu.D. Leksicheskaya semantika: sinonimicheskie sredstva yazhka. – M., 1974.
20. Martemyanov, Yu.S. Metafora «valentnost'»: mesto v metayazhikhakh // Semiotika i informatika. – 1998. – Vihp. 36.
21. Khudyakov, A.A. Ponyatiyniye kategorii kak objekt lingvisticheskogo issledovaniya // Aspektih lingvisticheskikh metodologicheskikh issledovaniy. – Arkhangelsk, 1999.

Статья поступила в редакцию 18.11.11

УДК 811. 161.1. – 39

Kechina E.A. «MAN» IN THE SYSTEM OF VALUABLE ORIENTATIONS OF REPRESENTATIVES OF THE RUSSIAN AND ARABIAN CULTURE. The article is devoted to the research of the national-cultural specificity of valuable orientations of representatives of the Russian and Arabian culture on the basis of comparative analysis of image «Man».

Key words: values, valuable orientations, language consciousness, image of consciousness, association test, semantic gestalt, semantic zones.

Э.А. Кечина, соискатель сектора психолингвистики Института языкознания РАН, г. Рязань, E-mail: kechina172@inbox.ru

«ЧЕЛОВЕК» В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РУССКОЙ И АРАБСКОЙ КУЛЬТУР

Статья посвящена исследованию национально-культурной специфики ценностных ориентаций представителей русской и арабской культур на основе анализа образа «Человек».

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, языковое сознание, образ сознания, ассоциативный эксперимент, семантический гештальт, семантические зоны.

*Для человека мысль – венец всего живого,
а чистота души есть бытия основа.*
Энеери Али Аухадеддин

*При мысли великой, что я человек,
всегда возвышаюсь душою.*
В.А. Жуковский

С развитием народонаселения Земли и учащением контактов начинается работа сравнения, в ходе которой формируется как образ других народов, так и свой собственный, поскольку национальное самосознание неотделимо от работы познания других народов [1]. Если мы ставим перед собой задачу как можно лучше, полнее понять этническое своеобразие, специфические черты и культурные особенности того или иного народа, видимо, наиболее правильным будет для нас начать «процесс открытия», уяснив его основные наиболее важные принципы и способы понимания действительности, его мировоззрение и базовые жизненные ценности [2].

Человеком всегда предпринимались попытки осознать, оценить и осмыслить окружающую действительность, самого себя и других, поэтому проблема изучения ценностного мира людей, принадлежащих к определенной культуре, по-прежнему остаётся эпицентром философских споров и дискуссий, а многочисленные вопросы, составляющие их смысловое ядро, тесно связаны между собой и имеют один общий знаменатель – понятие «ценность», наиболее употребляемое в сфере гуманитарного знания [3].

Осваивая в процессе субъектогенеза ценности окружающего мира, человек опирается на устоявшиеся в его культуре традиции, нормы и обычаи. При этом постепенно происходит формирование системы основополагающих и общепринятых ценностных ориентаций, которые наделяют все элементы пространства человеческой жизни аксиологической значимостью и выступают связующим звеном между человеком, его внутренним миром и окружающей действительностью [4]. В этой связи закономерно возникают вопросы: является ли ценностью сам человек, как центр бытия и субъект общественно-исторического процесса, и каким предстаёт образ человека в сознании представителей различных национальных культур. Мы попытаемся рассмотреть поставленные вопросы в контексте анализа национально-культурной специфики языкового сознания носителей двух культур: русской и арабской.

Как известно, единицей анализа языкового сознания, согласно концептуальному подходу, сформированному в отечественной психолингвистике, признаётся образ языкового сознания, а в качестве одного из наиболее эффективных способов применяется метод ассоциативного эксперимента. Процедура эксперимента направлена на выявление ассоциативных связей, сложившихся у индивида в его предшествующем опыте. Ассоциативные связи являются отражением процессов, происходящих в глубинных слоях человеческой психики, и репрезентируют неосознаваемые слои образов нашего сознания. Объектами анализа в этом случае становятся ассоциативно-вербальные сети, полученные на слова-псевдозэквиваленты, которые приближают нас к пониманию особенностей видения мира и его оценки национальным языковым сознанием [5].

В нашем исследовании мы опирались на результаты свободного ассоциативного эксперимента, проведенного среди русских и арабских студентов в Рязанском государственном медицинском университете им. акад. И.П. Павлова. Количество респондентов: 150 – русских и 205 арабских. Полученные ассоциаты на слово-стимул «Человек» дифференцировались нами на основе метода семантического гештальта, с помощью которого были выявлены следующие общие семантические зоны: «Человек как существо биологическое», «Специфические черты, свойственные человеку и выделяющие его из природного мира» и «Качества человека». Кроме того, нами были выделены специфическая семантическая зона «Статус и значимость человека» у русских респондентов и специфическая семантическая зона, которую мы условно назвали «Человек как творение Божье», – у арабских. В статье реакции респондентов на слово-стимул «Человек» выделены курсивом, рядом в скобках указана частотность каждой из реакций.

Ядро семантической зоны «Человек как существо биологическое» у арабских студентов представлено ассоциатом *животное* (19), характеризующим человека как часть животного, при-

родного мира. Как живому *существо* (7) человеку свойственно *жить* (6), потому что он неотделим от процесса *жизни* (8), являющейся онтологической основой окружающего мира. Кроме того, образ человека как вида рода «люди» в арабском языковом сознании ассоциируется с *мужчиной* (5) и передаёт идею мужского начала. В идентичной семантической зоне у русских студентов реакция *животное* (1), напротив, занимает периферийное положение. Ядро семантической зоны «Человек как существо биологическое» сформировано ассоциатом *существо* (7), а также реакцией *homo sapiens*, которую можно рассматривать как указание на биологическую принадлежность всех людей к одному и тому же виду, стоящему наверху иерархической лестницы в составе животного мира.

Следующая общая семантическая зона «Специфические черты, свойственные человеку и выделяющие его из природного мира» содержит у обеих групп респондентов наибольшее суммарное количество ассоциатов, благодаря которым мы можем выделить две специфические доминирующие характеристики человека, качественно отличающие его от любых других живых существ, а именно: *социальность* (его социальную природу) и *наличие сознания* (мышления).

Как часть природного мира, человек обнаруживает в себе сочетание природных и социальных качеств, которые находятся в диалектическом взаимодействии, корректируя друг друга. Однако решающим фактором очеловечивания нашего древнего животного предка являются не природные явления, а процессы социального плана. Как часть общества, человек в процессе социализации осваивает и принимает выработанные в социуме нормы и правила поведения, социальные функции и роли, учится строить отношения с другими людьми. Таким образом, в процессе освоения человеком родовой, общественной сущности у него происходит формирование необходимых социальных качеств, благодаря которым он становится *Личностью*. Именно так определили человека как существо социальное как русские, так и арабские студенты.

Вместе с тем русскими студентами осознаётся ценность человеческой *индивидуальности* (1), которая представляет собой единство неповторимых личностных свойств конкретного человека. Вероятно, поэтому рассматривается и другая форма бытия человека, которой соответствует и определённый тип самосознания, а именно, человек является не только *частью общества* (1) и его *гражданином* (1), а существует как *индивидум* (3), то есть единственный и уникальный представитель вида «homo sapiens».

В сознании представителей арабской культуры человек не существует *на земле* автономно, а является частью органического целого – *человечества* (2), *цивилизации* (1), *мира* (1) и *вселенной* (1). Он интегрирован в общество как его *гражданин* (1), который должен иметь свои *права* (1), и судьба которого неотделима от своего *народа* (1) и, что немаловажно, от его *поколений* (1). Именно отношения поколений пронизывают все другие общественные связи, неизбежно вплетаются в них и в силу своей биолого-социально-духовной природы ближе всего и по происхождению и по перспективам к истинно человеческой сущности [6], поскольку «человек, прежде всего и больше всего, – наследник, а осознать себя наследником — значит обрести *историческое сознание*» [7, с. 482].

Безусловно, человек как часть природы находится в тесной взаимосвязи с природным миром. И в то же время он качественно отличается от всех других живых существ, потому что человек – единственное в мире живое существо, которому присуще сознание и дар рефлексивного мышления. Отражать явления окружающего мира и их закономерные связи способен только человеческий мозг, поэтому человек не просто биосоциальное, но и рефлексизирующее существо [8]. Согласно ответам русских студентов человек наделён *разумом* (1), важным атрибутивным качеством, свойственным человеку и выделяющим его из природного мира, основным свойством которого является способность познавать сущее, как оно есть. Человек – существо *разумное* (8), наделённое *умом* (6), способное *думать* (2) и *говорить* (1).

Если у русских студентов вырисовывается образ человека умного и думающего, то у арабских студентов человек предстаёт как существо *думающее* (1), *умное* и *мыслящее*. «Мышление – это королевский бриллиант среди когнитивных процессов: его блеском поражают нас особо одарённые люди, но это способность впечатляет даже у самого обычного человека» [9]. Благо-

даря мышлению, «разуму в действии» [10], человеком осуществляется познавательная деятельность, результатом которой является аккумуляция новых *знаний* (1). На основе приобретённых знаний человек как *исследователь* (1), *мыслитель* (1) и *учёный* (1) имеет возможность продуцировать *идеи* (1), выступать инициатором различных *новшеств* (1). Совокупность накопленных знаний придаёт человеку статус *компетентности* (1).

Человек единственное в мире существо, одаренное сознательным отношением к жизни, которое проявляется в осознании её смысла и цели. Стремление человека найти и реализовать смысл своей жизни выступает в качестве ведущей движущей силы и задаёт определённый вектор жизнедеятельности, а отсутствие смысла порождает у человека «состояние экзистенциального вакуума» [11, с. 30]. Смысл жизни – это осознаваемые ценности, которым человек подчиняет свою жизнь, ради чего ставит или осуществляет жизненные цели. Это есть элемент ценностно-мотивационной сферы духовной жизни человека. Как специфически человеческое качество духовность характеризует позицию ценностного сознания, поскольку направленность и содержание духовности представляет собой ту или иную систему ценностей. Помещённый в центр мироздания и погружённый в мир напряжённой нравственно-психологической мотивации, человек соотносит свои поступки с идеалом, с абсолютным, при этом обнаруживая уникальность и суверенность личности в её ценностных предпочтениях [12].

Так, анализируя содержание общей семантической зоны «*Специфические черты, свойственные человеку и выделяющие его из природного мира*», мы обнаружили группу ассоциатов в ответах арабских студентов, указывающих на приоритеты в ценностно-смысловых ориентациях человека. Они выделяют *любовь* (2), как ценность межличностных отношений, *работу* (1), как ценность профессиональной самореализации человека. Однако на первом месте находятся *свобода* (5) и один из фундаментальных элементов в системе ценностей ислама – *братство* (3).

Помимо ассоциаций, связанных с ценностно-смысловой сферой человека, нами были выделены реакции в ответах арабских информантов, относящиеся к сфере эмоций и чувств человека. Если рефлексия – это ядро сознания, то эмоции составляют ядро личности, отмечал Зинченко В.П. [13], поэтому человек – существо *чувствительное* (1), он испытывает *боль* (1), *огорчение* (1), ему свойственно иметь *желания* (1) и *надежду* (1). Таким образом, с точки зрения русских и арабских респондентов, человек является носителем природных и социальных качеств, обладает специфическими чертами, выделяющими его из природного мира, что позволяет рассматривать его как сложную социоприродную целостность, как существо многомерное и уникальное.

Следующая общая семантическая зона «*Качества человека*» включает как общие, так и специфические характеристики, которые в понимании носителей сравниваемых культур присущи человеку. Так, по мнению русских респондентов, человек обладает как положительными чертами характера, отражающими нравственную сущность человека, так и отрицательными. Он может быть *добрым* (4) и *злым* (1), *справедливым* (1) и *честным* (1). Отметим, что самую высокую частотность в анализируемой семантической зоне у русских респондентов имеет ассоциат *хороший* (8), эксплицирующий общую, нейтральную оценку качеств человека. Как отмечает Уфимцева Н.В., «почти во всех социологических и этнопсихологических работах, в которых исследовались самопредставления русских, в число самых типичных черт характера входила доброта, и по данным Русского ассоциативного словаря человек – прежде всего, *хороший* и *добрый*» [14, с. 135].

Также как и русские респонденты, арабские студенты выделяют среди человеческих качеств *доброту* (2) и *честность* (2). Кроме того, они называют ряд качеств, которые играют немаловажную роль для коммуникативных отношений. К этим качествам относятся *честность* (2), *любезность* (1), *почтительность* (1). Такая черта характера человека как *скромность* (1), отражающая отношение человека к себе, а также волевое качество *смелость* (1), равно как и *честность* (2), названные арабскими студентами, входят в число человеческих достоинств, на важность обладания которыми обращается внимание в Коране. По-разному определяются отрицательные человеческие качества. Если у русских студентов это *злость*, у арабских – способность человека на *предательство* (1), *обман* (1) и *ложь* (1).

Перейдём к рассмотрению специфических семантических зон, выявленных в ходе анализа полученных экспериментальных

данных. Так, группа ассоциатов, вошедших у русских студентов в семантическую зону «*Статус и значимость человека*», позволяет нам говорить о том, что человек в их сознании репрезентируется как центральная фигура всего происходящего и главное действующее лицо. Акцентируя внимание на высоком статусе и значимости человека, русские респонденты используют крылатые выражения о человеке М. Горького: «Человек – значит с *большой буквы* (1), человек – это звучит *гордо* (1) ». Человек – *создатель* (1) и *светило* (1). Человек подобен *Богу* (1): он обладает *силой* (3), *властью* (1) и *могуществом* (1). Человек – это *гений* (2), подобно идеалу итальянского Ренессанса, яркому примеру homo universalis *Леонардо да Винчи* (1).

В отличие от русских респондентов в ассоциативно-вербальной сети стимула «*Человек*» семантическая зона «*Статус и значимость человека*» у арабских студентов не выявлена. Вместе с тем, нами была выделена как отдельная семантическая группа ассоциатов, которую мы условно назвали «*Человек как творение Божье*». Безусловно, комментируя определённые результаты исследования, мы не можем не обратиться к истокам культурных традиций, которые лежат в основе мировосприятия представителей конкретной культуры. Как известно, факторами распространения культуры выступают её различные трансляторы. Однако ориентация культуры по отношению к Богу, человечеству, природе, вселенной, вопросам жизни и смерти и прочим проблемам, влияющим на восприятия мира, разделяемая членами культурной группы, определяется совокупностью философско-религиозных воззрений [15]. «Выньте христианство из истории Европы или буддизм из Азии, – замечал известный российский философ А.С.Хомяков, – и вы ничего не поймёте ни в Европе, ни в Азии» [16, с. 19].

Состав ядра семантической зоны «*Человек как творение Божье*» у арабских студентов представлен реакциями *Адам* (6) и *сын Адама* (4). Образ первочеловека Адама воплощает в себе идею общего изначального происхождения, идею единого человечества и его единого корня [17]. Если изначальное происхождение от Адама, от которого ведёт свой род каждый человек, то источником происхождения, безусловно, является Бог. Человек – *изобретение Бога* (1), его *творение* (5) и *величие* (1). Но по сравнению с творцом и создателем мира сего человек *слаб* (1), он – только *раб божий* (2). «Если задать себе вопрос, какова наиболее типичная характеристика человека в культуре ислама, то ответом будет слово «*раб*». В этой связке – человек как *раб*, Бог как *господин* – и осмысливается в исламе человек и его положение». Однако понятие «*раб*» по причинам исторического и социального плана лишено привычной для нас негативной коннотации, а ассоциируется в арабском (исламском) сознании не с «несвободой», а с поклонением [18]. Человек верит в Бога, он – *верующий* (2), он – *мусульманин* (1). Человек обладает *душой* (4) и *сердцем* (2). Он – творение избранное, но именно как творение человек зависим от Бога, прежде всего, в силу двойной слабости своей природы: нравственной – человек грешен и онтологической – человек *смертен* (4). Арабские респонденты акцентируют своё внимание на конечности жизненного пути человека, осознавая конечность его бытия и *пленность* (4) человека.

Таким образом, обобщая результаты анализа образа «*Человек*» на основе метода семантического гештальта, мы можем констатировать следующее. В сознании русских респондентов человек представлен как *биосоциальное, рефлексирующее существо, личность и индивид, значимая фигура, обладающая высоким аксиологическим статусом*. Кроме того, согласно данным Ассоциативного тезауруса современного русского языка, человек занимает центральное место в ядре языкового сознания русских [19].

Антропологический образ с точки зрения представителей арабской культуры аккумулирует характеристики, отражающие *биосоциальную* и *духовную* природу человека, и не рассматривается с точки зрения индивидуальности, а скорее является существом *коллективным*. «Коллективизм следует выделить среди характерных черт арабского сознания, поэтому человек воспринимается не как свободная личность и индивид, а как член определённого набора общностей» [20, с. 143]. Границы рефлексивного осмысления человека в сознании арабских респондентов обусловлены пониманием человека как «раба Бога» в традициях ислама. В исламе *человек – только человек*. Он действует в том мироздании, порядки которого установлены Богом, и которые он сам не может изменить. Действие человека не меняет ничего в этом мире, но, тем не менее, оно является *ответственным* действием, которое прямо соединяет человека с Божьей волей [21].

Итак, реконструируя образ человека, отражённого в языковом сознании представителей русской и арабской культур, мы можем сделать следующие выводы. Несмотря на наличие общих семантических зон в ассоциативно-вербальной сети стимула «Человек» наблюдаются определённые расхождения во взглядах респондентов на природу человека, обусловлен-

ные национально-культурными особенностями, ценностными ориентациями и установками, а также религиозным контекстом мировосприятия. Основные различия касаются вопроса, на решение которого и был направлен проведённый нами свободный ассоциативный эксперимент с участием носителей двух культур.

Библиографический список

1. Гачев, Г. Национальные образы мира. – М., 1995.
2. Шагаль, В.Э. Арабские страны: язык и общество. – М., 1998.
3. Котлярова, В.В. Экзистенциальные ценности как эксплицирующий принцип социального бытия человека // Аналитика культурологии. – 2009. – Вып. 2 (14).
4. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности. – М., 1986.
5. Караулов, Ю.Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети // Языковое сознание и образ мира / отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 2000.
6. Миронов, А.В. Социология. Курс лекций / А.В. Миронов, В.В. Панферова, В.М. Утенков. – М., 1996.
7. Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс // Эстетика. Философия культуры. – М., 1991.
8. Франкл, В. Воля к смыслу. – М., 2000.
9. Солсо, Р. Когнитивная психология. – СПб., 2006.
10. Кравченко, А.И. Общая психология. – М., 2010.
11. Леонтьев, Д.А. Виктор Франкл в борьбе за смысл / вступит. стат. к книге В. Франкл. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
12. Гуревич, П.С. Философия человека. – М., 1999-2001.
13. Зинченко, В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. – 1991. – № 2.
14. Уфимцева, Н.В. Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских // Языковое сознание: формирование и функционирование: сб. ст. / отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 1998.
15. Begley, P.A. Communication with Egyptians // Intercultural Communication. A Reader / L.A. Samovar, R.E. Porter(eds.). 9th ed. Belmont, C.A.: Wardsworth Publishing Company, International Thomson Publishing Company, 2000.
16. Ирхин, Ю.В. Социология культуры. – М., 2006.
17. Гуревич, П.С. Философия человека. – М., 1999-2001.
18. Смирнов, А.В. Нравственная природа человека: арабо-мусульманская традиция / Этическая мысль: ежегодник. – М., 2000.
19. Уфимцева, Н.В. Русские: Опыт ещё одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М., 1996.
20. Богучарский, Е.М. Мусульманский этикет. – М., 2010.
21. Смирнов, А.В. Нравственная природа человека: арабо-мусульманская традиция / Этическая мысль: ежегодник. – М., 2000.

Bibliography

1. Gachev, G. Nacionalnihe obrazih mira. – M., 1995.
2. Shagalj, V.Eh. Arabskie strani: yazikh i obthstvo. – M., 1998.
3. Kotlyarova, V.V. Ehkzistencialnihe cennosti kak ehkspliciruyuthiy princip socialjnogo bihtiya cheloveka // Analitika kuljturologii. – 2009. – Vihp. 2 (14).
4. Zdravomihsllov, A.G. Potrebnosti, interesih, cennosti. – M., 1986.
5. Karaulov, Yu.N. Pokazateli nacionaljnogo mentaliteta v associativno-verbaljnoy seti // Yazihkovoe soznanie i obraz mira / отв. red. N.V. Ufimceva. – M., 2000.
6. Mironov, A.V. Sociologiya. Kurs lekciy / A.V. Mironov, V.V. Panferova, V.M. Utenkov. – M., 1996.
7. Ortega-i-Gasset, X. Vosstanie mass // Ehstetika. Filosofiya kuljturih. – M., 1991.
8. Frankl, V. Volya k smihslu. – M., 2000.
9. Solso, R. Kognitivnaya psikhologiya. – SPb., 2006.
10. Kravchenko, A.I. Obthaya psikhologiya. – M., 2010.
11. Leontjev, D.A. Viktor Frankl v borjbe za smihsl / vstupit. stat. k knige V. Frankl. Chelovek v poiskakh smihsla. – M., 1990.
12. Gurevich, P.S. Filosofiya cheloveka. – M., 1999-2001.
13. Zinchenko, V.P. Mirih soznaniya i struktura soznaniya // Voprosih psikhologii. – 1991. – № 2.
14. Ufimceva, N.V. Ehtnicheskij kharakter, obraz sebya i yazihkovoe soznanie russkikh // Yazihkovoe soznanie: formirovanie i funkcionirovanie: sb. st. / отв. red. N.V. Ufimceva. – M., 1998.
15. Begley, P.A. Communication with Egyptians // Intercultural Communication. A Reader / L.A. Samovar, R.E. Porter(eds.). 9th ed. Belmont, C.A.: Wardsworth Publishing Company, International Thomson Publishing Company, 2000.
16. Irkhin, Yu.V. Sociologiya kuljturih. – M., 2006.
17. Gurevich, P.S. Filosofiya cheloveka. – M., 1999-2001.
18. Smirnov, A.V. Nravstvennaya priroda cheloveka: arabo-musuljanskaya tradiciya / Ehticheskaya mihsli: ezhegodnik. – M., 2000.
19. Ufimceva, N.V. Russkie: Opiht ethyo odnogo samopoznaniya // Ehtnokulturnaya specifika yazihkovogo soznaniya. – M., 1996.
20. Bogucharskiy, E.M. Musuljanskiy ehthet. – M., 2010.
21. Smirnov, A.V. Nravstvennaya priroda cheloveka: arabo-musuljanskaya tradiciya / Ehticheskaya mihsli: ezhegodnik. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 23.11.11

УДК 420 (077.3)

Korotkich E.G. THE CORRELATIVE THEMATIC LEXICAL GROUPS «FINANCIAL AND COMMERCIAL ACTIVITY» IN THE RUSSIAN AND THE ENGLISH LANGUAGES. The article aims at the comparative analysis of the Russian the English thematic lexical groups «Financial and Commercial Activity». The presented analysis states that etymology, structure and semantic features of the words included into the groups in Russian and English differ greatly. The massive influx of the English loan-words into the Russian lexical group is the result of quite definite extra linguistic and linguistic factors.

Key words: correlative words, thematic lexical group, loan word, lexical lacuna, the influx of borrowings, extra linguistic factor.

Е.Г. Коротких, канд. филол. наук, доц., зав. каф. ин. яз. Новосибирского гос. аграрного ун-та, г. Новосибирск, E-mail: ifmip@nsru.net

КОРРЕЛИРУЮЩИЕ ТЕМАТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ЛЕКСИКИ «ФИНАНСОВАЯ И КОММЕРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются структурно-семантические и этимологические особенности терминологии «Финансовая и коммерческая деятельность» русского и английского языков. Переполненность русской терминологии англоязычными заимствованиями объясняется наличием в ней темпоральных этнокультурных лагун, одним из основных признаков которых является возможность элиминации в определенных экстралингвистических условиях.

Ключевые слова: тематическая группа лексики, коррелирующая лексика, заимствования, лексические лагуны, приток заимствований, экстралингвистические факторы.

Не вызывает сомнений тот факт, что современный русский язык, обслуживающий сферу коммерческой и финансовой деятельности, переполнен заимствованиями из английского языка. Составляющие терминологии (ТГ) «Финансы и коммерческая деятельность» включают как общеупотребительные (благодаря средствам массовой коммуникации) заимствования (например: *дилер, брокер, депозит, сейл, дистрибьютор, сток, грант, инвестиция, лизинг, прайс, кэш*), так и группу узкоспециальных терминов, используемых только в ситуациях профессионального общения (например: *акцепт, авизо, адденум, декувер, дебитор, деливери, хедж, онкольный кредит, спот-промпт*). Возникает вопрос, является ли данное состояние дел закономерным и естественным, или это искусственное «засорение» исконной ТГ инородными элементами? Если предположить, что явление закономерно, тогда какие экстралингвистические и лингвистические процессы стали объективными предпосылками изобилия англицизмов в рассматриваемой ТГ? Ответ на этот вопрос может быть найден, если рассмотреть коррелирующие группы лексики английского и русского языков в аспекте лагунарности.

Термин «лагуна» и «лексическая лагуна» в частности, как показал анализ теоретической литературы, трактуется разными отраслями лингвистики и культурологии с использованием различных понятийных единиц. В лингвистике и психолингвистике под «лагунами» понимаются **базовые элементы национальной специфики лингвокультурной общности, затрудняющие понимание некоторых фрагментов текстов инокультурными реципиентами** [1, с. 95-96]. Термин «лагуна» был введен в отечественную лингвистику Ю.С. Степановым, который назвал их «пробелами», «белыми пятнами на семантической карте языка» [2, с. 120]. Существуют и другие термины для обозначения понятия «лагуна» (в англоязычной литературе называемой *gap*): «случайные пробелы в речевых моделях» («random notes in speech patterns»), этноэидемы, лингвокультураны, этнолингвокультураны. Например, согласно точке зрения, представленной в монографии Г.А. Антипова, О.А. Донских и др. «Текст как явление культуры» [3], лагуны могут быть **языковыми** (лексическими, грамматическими, стилистическими) и **культурологическими** (этнографическими, психологическими, поведенческими, кинестическими и др.). Кроме того, лагуны могут быть не только интеркультурными или интерязыковыми (возникающими в процессе межкультурного общения), но и интракультурными (интраязыковыми) [3, с. 97].

Для целей нашего исследования в качестве рабочего определения, видимо, следует выбрать межкультурную трактовку явления, т. е. трактовку, применяемую в теории перевода. С точки зрения З.Д. Поповой и И.А. Стернина, лагуна – это отсутствие единицы в одном языке при ее наличии в другом. Авторы подчеркивают, что «главной особенностью лагун является то, что они возникают в процессе общения, в ситуации контакта двух культур» [4, с. 19-20]. В работе Л.С. Бархударова «Язык и перевод», ставшей классикой отечественного переводоведения, находим следующее определение: «Лагуны – это те единицы словаря одного из языков, которым по каким-то причинам нет соответствий в лексическом составе другого языка» [5, с. 95].

Таким образом, экстралингвистическая «ситуация контакта двух культур» делает очевидным тот факт, что лингвистическое явление заимствования лексики связано с наличием этнографических (культурологических, интеркультурных) лагун. Этнографические лагуны иногда вызваны отсутствием в одной культуре тех реалий, которые имеются в другой. Так, в английском языке наряду со словом *lawyer* «юрист, адвокат», есть еще несколько слов для обозначения разновидности адвокатской профессии, кото-

рым в русском языке нет соответствующего однословного эквивалента: *barrister* (имеющий право выступать в судах), *solicitor* (подготавливает дела для барристера), *counsel* (консультирует клиентов), *counsellor* (советник по разным юридическим вопросам), *advocate* (адвокат высшей квалификации). В других случаях лагуна в языке образуется потому, что в данной культуре не столь часто приходится проводить различие между тем, что в другой культуре различается постоянно [6, с. 2].

Этнографические лагуны, с нашей точки зрения, можно разделить на **константные** (постоянные) и **темпоральные** (временные). Константные этнографические лагуны практически никогда не заполняются заимствованиями, они статично существуют как неотъемлемая часть той или иной языковой картины мира, придавая ей определенную специфику. Так, примерами константных лагун для английского языка являются русские слова *именинник, сумки, девушка, пожарище*, для русского: *fortnight, toddler, grandparents, floorer*.

Темпоральные этнографические лагуны – это явление динамическое, связанное лишь с определенными этапами языкового развития. Темпоральные лагуны могут быть в любой момент заполнены (элиминированы) заимствованиями. Подобные лагуны обладают **следующими свойствами** (выявленными на базе сопоставления английского и русского языкового материала):

- 1) денотативная основа лагуны связана с определенной сферой экономики, техники, политики, культуры;
- 2) одна из сопоставляемых лингвокультур имеет недостаточный, по сравнению с другой, опыт в данной сфере деятельности, но вектор развития направлен в сторону преодоления таковой;
- 3) одна из сопоставляемых лингвокультур ощущает лагуну, как препятствие в коммуникативной деятельности;
- 4) темпоральная лагуна может быть элиминирована под воздействием экстралингвистических факторов.

Отметим, что процесс элиминации лагун привлекает внимание исследователей и определяется, в частности, как компенсация временно безэквивалентных терминов. Элиминация лагун в текстах, адресованных инокультурному реципиенту, может осуществляться, как показывает анализ литературы, двумя способами: заполнением (перевод при помощи аналога) и компенсацией.

Наиболее частотным приемом компенсации лагун в сфере финансовой и коммерческой деятельности является **транскрипция** (передача на уровне фонем) и **транслитерация** (передача на уровне графем). В свою очередь, ассимилированный и постоянно используемый перевод на уровне графем и фонем становится заимствованием.

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы.

1. ТГ «Финансы и коммерческая деятельность» в русском языке стала, по ряду политико-экономических причин, на определенном историческом этапе (90-е г. XX в.) неспособной обслуживать процессы, в которые активно включились носители русского языка (экстралингвистический фактор).

2. ТГ «Финансы и коммерческая деятельность» при сопоставлении с коррелирующей группой английского языка изобилует этнокультурными темпоральными лагунами (лингвистический фактор).

3. Темпоральные лагуны русской ТГ начали активно элиминироваться, заполняясь заимствованиями, возникшими на основе фонетического перевода.

Определив, таким образом, суть культурологических и собственно лингвистических процессов, приведших к «перегрузке» русской ТГ иноязычными элементами, поставим перед собой следующий **блок вопросов**.

1. Какими этимологическими, семантическими и структурными особенностями обладает английская ТГ «Финансы и коммерческая деятельность»?

2. Какие факторы делают данную английскую ТГ столь востребованным «донором» номинаций в сфере международной бизнес-коммуникации?

3. Почему темпоральные лакуны русской аналоговой ТГ активно заполняются материалом английского языка?

Становление и развитие ТГ «Финансы и коммерческая деятельность» в английском языке тесно связано с историей развития вида деятельности, основным инструментарием которого она является. При выделении периодов развития английской ТГ правомерно опираться на классификацию развития биржевой торговли, предложенную Л.Н. Добрыниной [7], в основе которой находится изменение видов биржевого товара. Автор выделяет пять этапов развития биржевой деятельности:

1) XVI в. – биржа как место оптовой торговли импортируемыми товарами;

2) XVII-XIX вв. – биржа как организация крупных торговцев, проводящая главные публичные торги товарами, ценными бумагами и валютой;

3) 2-я половина XIX в. – 1-я половина XX в. – биржа как организация, проводящая гласную публичную торговлю ценными бумагами и фьючерсными контрактами;

4) 70-80 гг. XX в. – биржа как организация, проводящая гласные, публичные и электронные торги ценными бумагами и фьючерсными контрактами;

5) начало XXI в. – биржа как организация, осуществляющая электронные торги ценными бумагами и фьючерсными контрактами [7, с. 17].

На всех этапах своего развития английская ТГ формировалась в значительной степени на основе переосмысления (семантического переноса) лексических значений исконных слов или очень старых и полностью ассимилированных заимствований из латинского и французского языков. В лондонских кофейнях, в которых располагались первые биржи, стал складываться биржевой жаргон, использующийся до настоящего времени. В этот период путем заимствования из общелитературного языка образуются такие термины, как: *puts and refusals* – предложения и отказы; *bulls* – «быки», т. е. игроки на повышение (это название связано со стремлением таких игроков поднять цены «на рога»); *bears* – «медведи», т. е. участники торговли, играющие на понижение (это прозвище отражает тот факт, что они «заваливают цены» вниз, «давят их»); *lamb* – «овца», т. е. спекулянт, ведущий на бирже игру вслепую; *jobbers* – «джобберы», т. е. посыльные на лондонской фондовой бирже, (XVIII-XIX вв.).

Отметим, что наиболее активным способом пополнения английской ТГ становится метафоризация, т. е. перенос значения с одной лексической единицы на другую, основой которого является какое-либо сходство. Этим способом образовано 62% всех единичных терминов. В биржевой терминологии выделяют 9 групп метафорически переосмысленных терминов (переосмысление

зоонимов, наименований растений и фруктов, частей жилища, предметов и явлений повседневной жизни) [8, с. 84-86].

Вторично номинированные единичные термины могут являться ядерными для создания многокомпонентных технологических сочетаний (ТС), что дает основание считать данные ТС производными единичных терминов. Например, наиболее продуктивными ядерными биржевыми терминами являются следующие: *bond* – 188 ТС, *stock* – 134 ТС, *security* – 93 ТС, *share* – 88 ТС, *exchange* – 47 ТС, *option* – 16 ТС, *spread* – 15 ТС, *list* – 14 ТС, *paper* – 11 ТС.

В структурном плане исследуемые номинации представлены простыми терминами, сложными терминами, терминологическими сочетаниями, сокращениями:

1) простые – *share, broker, dumping, introduction, delivery, placement, delisting, dishonour, subscriber* и др. (33% от общего количества терминов);

2) сложные – *shareowner, fundholder, nifty-fifty, eurobonds, teleregister, giveup, by-bidder* и др. (3%);

3) терминологические сочетания (ТС) – *air pocket stock, electronic direct fund transfer system, share at premium, dilution of capital, after date bill* и др.;

4) сокращения – *ASEF, GS, deb, stk, ELEKTRA, STAGS, LIMEAN* и др. [8, с. 68].

Представленный краткий анализ особенностей английской ТГ «Финансы и коммерческая деятельность» позволяет сформулировать ее основные лингвистические признаки: исконность, емкость и образность семантики, компактность. Два последних из вышеперечисленных признаков (семантическая емкость и структурная компактность) делают английскую ТГ максимально привлекательной в качестве источника заимствований, в частности, для русского языка. Для того чтобы показать удобство использования иноязычных номинаций, сопоставим английский термин и его заимствованный русский вариант с единственно возможными переводческими пояснительными аналогами.

Например, *addendum* – аддендум – дополнение к договору, согласованное обеими сторонами;

annuity – аннуитет – срочный государственный заем с ежегодным погашением долга и уплатой процентов;

hedge – хедж – срочная сделка, заключенная для страхования от возможного падения цены;

delivery – деливери – письменное распоряжение о выдаче товара;

jobber – джоббер – фирма, скупающая крупные партии товара для быстрой перепродажи (современное значение) (Англо-русский коммерческий словарь-справочник / Сост. И. Г. Анохина. М., 1992).

Таким образом, прагматический подход, принцип экономии языковых усилий и ситуация межнациональной коммуникации способствуют естественному процессу заполнения русских темпоральных этнокультурных лакун англоязычными заимствованиями.

Библиографический список

1. Белянин, В.П. Введение в психоллингвистику. – М., 2000.
2. Степанов, Ю.С. В трехмерном пространстве языка. – М., 1985.
3. Антипов, Г.А. Текст как явление культуры / Г.А. Антипов, О.А. Донских, И.Ю. Марковина, Ю.А. Сорокин. – Новосибирск, 1989.
4. Попова, З.Д. Язык и национальная картина мира / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж, 2003.
5. Бархударов, Л.С. Язык и перевод. – М., 1975.
6. Виноградова, Е.В. Этнокультурная специфика устной межкультурной бизнес-коммуникации. – Пятигорск, 2006.
7. Добрынина, Л.Н. Фондовый рынок и биржевая торговля. – М., 2005.
8. Ткачева, Л.Б. Основные закономерности английской терминологии. – М., 1987.

Bibliography

1. Belyanin, V.P. Vvedenie v psikholingvistiku. – M., 2000.
2. Stepanov, Yu.S. V trekhmernom prostranstve yazhka. – M., 1985.
3. Antipov, G.A. Tekst kak yavlenie kul'turi / G.A. Antipov, O.A. Donskikh, I.Yu. Markovina, Yu.A. Sorokin. – Novosibirsk, 1989.
4. Popova, Z.D. Yazhik i nacional'naya kartina mira / Z.D. Popova, I.A. Sternin. – Voronezh, 2003.
5. Barkhudarov, L.S. Yazhik i perevod. – M., 1975.
6. Vinogradova, E.V. Ehtnokul'turnaya specifika ustnoy mezhkul'turnoy biznes-kommunikacii. – Pyatigorsk, 2006.
7. Dobryhnina, L.N. Fondovihy rihnok i birzhavaya trgovlya. – M., 2005.
8. Tkacheva, L.B. Osnovnihe zakonomnosti angliyskoy terminologii. – M., 1987.

Статья поступила в редакцию 23.11.11

УДК 82-992

Shastina T.P. THE MOUNTAINS OF ALTAY IN TRAVELS THAT HAVE BEEN WRITTEN BY G.I. SPASSKY («THE SIBERIAN VESTNIK»). The three travels of G.I. Spassky in the mountains of Altay (in 1806, 1809 and 1813 years), that had been published in the journal "The Siberian vestnic", considered how the first example of description of this geographical space in the Russian literature. The attention is accented on the appearance of metageographical "the parallel space" (The Altay – The Alps).

Key words: the Siberian text, travelogue, The Altay – The Alps, mountain landscape, metageography.

Т.П. Шастина, канд. филол. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: tshliteratura@mail.ru

АЛТАЙСКИЕ ГОРЫ В ОПИСАНИИ ПУТЕШЕСТВИЙ Г.И. СПАССКОГО («СИБИРСКИЙ ВЕСТНИК»)

Три путешествия Г.И. Спасского в Алтайские горы (1806, 1809 1813 гг.), опубликованные в журнале «Сибирский Вестник», рассматриваются как первый образец описания этого географического пространства в русской литературе. Акцентируется внимание на появлении метеогеографического «параллельного пространства» (Алтай – Альпы).

Ключевые слова: сибирский текст, тревелог, Алтай – Альпы, горный пейзаж, метеогеография.

Журнал Г.И. Спасского «Сибирский Вестник» (Санкт-Петербург, 1818-1824, далее при цитировании СВ) сделал «возможным уверенное вхождение сибирской темы в словесность XIX в.» [1, с. 154]. С него практически начинается «сибирский текст» русской культуры, ставший ныне предметом значительного числа филологических, культурологических и междисциплинарных исследований. Этот термин вошел в научный оборот, закрепив специфический комплекс мифологем сибирской литературы, перечень классических текстов, в которых они были явлены, ревизовав весь корпус региональных текстов от Урала до Дальнего Востока, в которых наличествуют словесные образы сибирского ландшафта и его локальных составляющих. Сибирский текст – «...это не только текст литературный, но и публицистический, идеологический и даже научный, отражающий экономическую и культурную жизнь края, формирование и развитие регионального самосознания» [2, с. 50].

Территориальная огромность и географическое многообразие репрезентируемых сибирским текстом пространств успешно описываются-анализируются-интерпретируются в значительном числе работ, посвященных региональной и областной литературе [3, с. 33-42, 70-286]. Для его рассмотрения с успехом применяется методика метеогеографических исследований, занятых «проблематикой закономерностей и особенностей ментального дистанцирования по отношению к конкретным опытам восприятия и воображения земного пространства <...> метеогеография предполагает существование ментальных схем, карт и образов «параллельных» пространств, сопутствующих социологически доминирующим в определенную эпоху образам реальности» [4, с. 10]. Подобные образы пространств наличествуют в трудах Спасского, опубликованных в «Сибирском вестнике».

Мы обратимся к рецепции и ретрансляции Спасским Алтайских гор (высокогорья) как одного из специфических сибирских пространств. Пребывание в пределах этого пространства было осмыслено издателем-путешественником не только рационально, но и, в отличие от всех других пространств, пережито и описано эмоционально. Непосредственным посылом к вычленению данного предмета исследования послужили наблюдения и выводы А.С. Янушкевича. В эпоху романтизма, отмечает он, страна «равнинная и степная, по преимуществу озерно-речная, Россия и её словесная культура формировали свою горную и морскую философию, где «чужое» и «свое» корреспондировали друг с другом как внешнее и внутреннее, физическое и духовное, натурфилософское и этико-религиозное, горизонтальное и вертикальное» [5, с. 133]. Путешествия Г.И. Спасского по Алтайским горам, совершенные в первые десятилетия XIX века, хронологически совпадают с периодом, когда в русской литературе формируется «горная философия». Хотя имя В.А. Жуковского и не называется в числе знакомств Г.И. Спасского [6], можно допустить, что энциклопедист В.А. Жуковский мог обращаться к «Сибирскому вестнику», так как обязательные экземпляры журнала поступали в крупнейшие библиотеки, о чем в соответствии с требованиями сообщается в тексте цензурного разрешения, и находились в известной библиотеке для чтения В. Плавильщикова (через кото-

рую в том числе велась подписка на журнал Спасского). В библиотеке Жуковского числится более поздняя работа Г.И. Спасского – подаренный наследнику именной экземпляр «Горного словаря» [7, № 370]. Прежде создания горной философии Россия должна была в прямом, а не в метафорическом смысле (как это делал в одическом творчестве М.В. Ломоносов, известную цитату которого из оды 1747 г. Г. Спасский помещает на титульный лист «Горного словаря» [8]) открыть свои горы, описать их как форму земной поверхности, противоположную привычным равнинам, по мнению Н. Бердяева, вошедшим в психологию русского народа [9].

Горы являют собою совершенно иной тип пространства, создающего разного рода оптические иллюзии (они скрадывают расстояния, в зависимости от точки обзора меняют конфигурацию, представляют целостным объект расчлененный, состоящий из нескольких разной высоты и формы гор; при взгляде снизу ограничивают сектор обзора, а при взгляде с вершины безгранично раздвигают таковой), следовательно, и при непосредственном наблюдении, и при художественной рецепции житель равнин воспринимает их как «другое» пространство (примером описания гор до Спасского могут служить Альпы в «Письмах русского путешественника» Н.М. Карамзина – см. письма «Берн, 28 августа», «Тунское озеро, 5 часов утра», «Пастушьи хижинки в Альпийских горах, в 9 часов утра», «Гриндельвальд, 7 часов утра», «Гора Шейдек, 10 часов утра», «Долина Гасли» и др.).

В неопозитической речи слово «горный» до появления кавказского и сибирского текстов чаще всего употреблялось в значении «принадлежащий к рудному или рудокопному делу» [10, с. 376]; «В техническом производстве под названием горы разумеется и самый рудник, на пр. знать гору – значит иметь практические сведения о положении руд и о производстве работ; идти в гору – опускаться во внутренность рудника и т.д.» [8, с. 94].

Формирование представления о горах и горных ландшафтах в русской литературе и живописи начинается в первом десятилетии XIX века, и Алтайским горам в этом процессе принадлежит значительная роль. Научными экспедициями XVIII века были описаны и нанесены на карты основные маркеры сибирских пространств – реки, озера, береговая линия морей. Словцов П.А. во Введении к «Историческому обозрению Сибири» писал: «...благодаря академикам и другим ученым мужам, преимущественно же мановению и мудрости Монархов России, ученая история Сибири, со времени второго путешествия Берингова, сделала большие шаги на путях человеческого ведения. Миллер, Гмелин, Штетлер, Крашенинников, Делиль де ла Кройер, Красильников, геодезисты и флотские офицеры, более или менее искусные, первые открывают на необъятном пространстве страны некоторый таинственный праздник, в тихом созерцании природы, во славу неизреченного Зиждителя» [11, с. XX-XXI]. Одним из таких маркеров были горы.

Словцов отмечал: «Огромность Алтая, распространяющегося внутри Сибири, очень сбивчиво была понимаема не только в IV периоде (т.е. с 1742 по 1823 гг. – Т.Ш.), но и гораздо позднее» [11, с. 183-184]. Алтай как горная система был еще практически

не изучен, путешественники проходили в основном от Бухтармы к Колывани и далее до Телецкого озера по самой её границе (о чем свидетельствуют данные М.Ф. Розена [12] и опубликованные Алтайской краевой универсальной научной библиотекой им. В.Я. Шишкова материалы [13]), с небольшой долей точности нанося на географические карты территорию, оказавшуюся в три раза больше Швейцарии (а Швейцария уже в XVIII веке «становится местом литературного паломничества» [14, с. 627]). С этой поры на основе географического сходства горных пейзажей (в чем убеждает не-географа словарь Брокгауза и Эфрона [15]) за Алтаем закрепляется устойчивое сравнение «Альпы». «Путешествия, — пишет Замятин, — идеальный случай, когда реальность сразу может репрезентироваться и интерпретироваться как образ. Путешественник движется в своего рода «диком пространстве», wild space; «обнаженное» восприятие путешественника вынуждено сразу проводить аккультурацию преодолеваемого географического пространства» [16, с. 156]. Альпы, таким образом, становятся «параллельным» пространством алтайского высокогорья — дикого, практически необитаемого, что не только на образном, но и позже на терминологическом уровне закрепляется — названия «Чуйские Альпы», «Катунские Альпы» с тех пор встречаются в специальных работах [17, с. 62-71].

Спасский, открывший «Сибирь для русской просвещенной публики» [18, с. 164], создал в «Сибирском вестнике» довольно ясное литературное представление о горах и высокогорье. Совершив путешествие по самой кромке алтайских гор со стороны Бухтармы и Колывани, он публикует описания своих путешествий, располагая материалы так, что в первом столичном журнале, посвященном Сибири, они образуют своеобразное композиционное кольцо — первая часть издания практически начинается, а последняя заканчивается описанием Алтайских гор как одного из «достопримечательнейших мест Южной Сибири». Это наводит на мысль, что впечатления, полученные в горах Алтая, оказались самыми яркими из впечатлений сибирского периода жизни Спасского (замечим, что оценка потенциала среднегорных и высокогорных ландшафтов одного из таких мест — Тигирекского хребта, сделанная Г.И. Спасским, оказалась пророческой — в 1999 г. был создан Тигирекский заповедник [19, с. 19-26]).

Материалы о путешествиях в горы Спасский помещает в следующих выпусках «Сибирского Вестника»: 1818, часть 1, 1819, часть 8 — «Путешествие на Тигирекские белки или горы вечным снегом покрытые» (1813 г.); 1818, часть 3, 4 — «Путешествия по южным Алтайским горам» (1809); 1823, часть 3, 4 — «Путешествие к Алтайским калмыкам» (1806). Как видим, описания расположены в обратном хронологическом порядке. Скорее всего, первоначально для журнала были обработаны самые свежие в памяти впечатления, а затем восстановлены более ранние.

Особенное отношение автора-издателя журнала к этой местности передает «Краткое обозрение статей, помещенных в Сибирском Вестнике с 1818 по 1825 год». Завершая издание, подводя итог «по части Путешествий», он дает абрис описанных в журнале сибирских пространств: «Ознакомив читателя с частью собственных моих путешествий по Южной Сибири, я сопровождаю их на Север сей обширной страны, по следам Адамса, Геденштрёма и Кибера, доставивших важные и любопытные сведения об осмотренных ими местах; потом через Забайкальский край напутствовал их в пределы Китая». «Сведениям» других путешественников он противопоставляет свои «чувствования и мысли» — «Желая передать вполне чувствования и мысли, возбуждаемые великолепием Алтайских белков и простотою обитателей тамошнего края, сохранивших первобытный образ жизни (Спасским описаны каменщики-Т.Ш.), я представил извлечения из моих путевых записок, почти без всяких поправок, не заботясь о будущем их жребии (подчеркнуто мной — Т.Ш.)» [СВ, 1824 (1825), ч. 4, с. 120]. Подчеркнутый мною пассаж через Карамзина отсылает к основателю альпийского текста европейской литературы А. Галлеру (Albrecht von Haller 1708-1777), к его традиции воспеваания красоты Альп, пасторального быта их обитателей, начатой поэмой «Die Alpen», опубликованной в 1732 г. (см. оригинальную трактовку восприятия Галлером известий о Сибири и восприятия Альп русскими писателями в работе М. Шишкина «Как сделан рай?» [20]).

Специальное этимологическое пояснение Спасского помогает просвещенному читателю воспринять Алтайские горы через известные образы Альп: белками «...именуются в Сибири все горы, в летнее время снегом покрытые. По значению слов, кажется, что от сей же самой причины и Альпы, и горы Ливанские

Альпы — от лат. albus (белый), Ливан — от евр. libanon (белые горы) — Т.Ш.] получили свое название. Белки как видом, так и положением своим от прочих гор отличны. Они лежат не увалами или отдельными сопками, как многие другие горы, но представляют как бы пирамиды до верху коих надобно восходить чрез многие горы, подобно порогам, постепенно одна другую превышающим» [СВ, 1818, ч. 1, с. 51]. Данное описание одной из характерных особенностей высокогорья передает непосредственное впечатление путешественника-наблюдателя и служит образцом его стиля.

В период издания «Сибирского Вестника» путешествие как жанр, по мнению А. Шёнле, с трудом поддается определению, представляя пестрое разнообразие форм, тем и установок: «...среди авторов путешествий соседствуют записные литераторы, офицеры и моряки. Мы видим здесь и отчеты в Императорскую Академию наук, и донесения дипломатов, и рассказы (впережку с легендами) купцов и паломников, не говоря уже о дневниках и письмах частных лиц. Естественно, темы и предназначение этих текстов в каждом случае разные <...> современники видели в них скорее общность, чем различие, и они воспринимались как принадлежащие к той нераздельной и слабо структурированной области, которую называли тогда «словесностью» [21, с. 10]. В русском чтении литература путешествий по востребованности стояла на втором месте (после литературы исторической) [22, с. 36-50].

В первой четверти XIX века описания путешествий Спасского — яркий пример развития этого жанра в, в котором соединены естественнонаучные, философские и художественные начала, см., например, вступление, предвещающее помещенное первым в «Сибирском Вестнике» описание путешествия на Тигирекские белки: «Не знаю, обыкновенное ли стремление человека снискать благополучие, побуждает его к открытию всякого рода совершенств, как единственных способов для достижения оного и содействует приятными все великие предметы Естества, созерцание коих, расширяя область душевных его способностей, придает более силы и возвышенности его разуму или что сии великие предметы сами по себе производят продолжительное и приятное ощущение. — Не знаю, то или другое; но всегда возрождало во мне нетерпеливое желание видеть Природу во всей, так сказать сущности, обозреть красоту ея и всевидимую пользу. — И теперь, положив страннический посох, с восхищением привожу на память те сладостные минуты жизни, когда получил возможность предаться сей любимой склонности моей, когда увидел себя в отдаленнейшем краю Отечества — среди Сибири» [СВ, 1818, ч. 1, с. 39-40].

Из разнообразнейших типов сибирских пространств Спасский предпочитает описывать Алтайские горы, привлекающие его потенциальной возможностью первооткрытия: «Места сии, равно как обозранные мною в Путешествии к Алтайским Калмыкам и в прочих Сибирских путешествиях, которые в последствии будут изданы, не были посещаемы ни Гмелином, ни Палласом, ни другими известными Путешественниками» [СВ, 1823, ч. 3, с. 1]. В отличие от Швейцарии, литературные описания которой «населены» добродетельными поселениями, в прекрасных межгорных долинах Алтая «никогда еще не блистали ни серп жнеца, ни горбуша сенокосца». Там путешественник оказывается один на один с нетронутой природой. В распоряжении Спасского не было ни научных, ни собственно литературных образцов, ни местного фольклора, в которых уже сложились бы устойчивые пред-образы (формулы описания данной местности), пожалуй, за исключением рукописного «Дневника путешествия 1786 г.» П.И. Шангина, часть маршрута которого Спасский повторил в 1806 г. Следовательно, создавая свои описания Алтайских гор, Спасский вводит эти пространства в обиход культуры, потенциально все последующие ему путешественники могут узнавать эти ландшафты, в соответствии со сформировавшейся культурной традицией, по его текстам — «Развалины замка, улицы незнакомого нам города становятся фактами культуры, если существуют документы, освещающие их историю, связанные с ними предания, их место в развитии цивилизации. Горы, реки, природа как таковая получают принадлежность к миру Культуры, если описаны в стихах, — поэт делает с пейзажем то же, что земледелец с полем и садом. Обрабатывая его, он делает его частью культуры» [23, с. 572] (замечим, если для Путешественника Карамзина, «Письма...» которого привели Ю.М. Лотмана к этому выводу, вся Европа была «обширным сборником цитат», если у Жуковского, несколько позднее путешествовавшего по Саксонской Швейцарии, были популярные путеводи-

тели [24], то Алтайские горы и до нашего времени во многом остаются terra incognita, привлекаая ученых и путешественников всего мира («Алтай – Золотые горы» – один объектов мирового природного наследия ЮНЕСКО).

Первая (хронологически) запись Спасского ничем не отличается от известного типа описаний ученых путешествий, она изобилует естественнонаучными сведениями: «Сентября 1 (1806 г. – Т.Ш.) приехал я в Тулатинский редут, лежащий на Колыванской линии при речке Тулате, впадающей за 15 отсюда верст в реку Чарыш. Оной обнесен полисадом, снабжен пушками и содержится козаками. Все селение состоит из 20 домов. Высота оного от моря по барометрическому измерению 1038 Парижских фунтов.

Сие место окружено беслесными горами и долинами, придающими оному не малую приятность. Главная порода гор есть синеватый роговой сланец, перерезываемый иногда кварцевыми прожилками. Здесь встречается также и гранит; но грубый, крупнозернистый. В косогорах и в долинах растут лиственница (*pinus larix*), пихта (*pinus picea*) и сосна (*pinus sylvestris*); а горы покрыты множеством трав <...> по замечанию П. И. Шангина, сообщившего мне многие ботанические сведения для сего путешествия» [СВ, 1823, ч. 3, с. 1-3]. Как видим, перед поездкой Спасский получает научные сведения, так сказать, из первых уст, поэтому дает в сноске справку об информаторе-сибиряке: «Петр Иванович Шангин, Берграт 5 класса (т.е. Горный Советник – Т.Ш.), Св. Владимира 4 степени Кавалер, Императорской Академии Наук Корреспондент и разных Ученых Обществ Член; родился в Сибири в 1742, умер там же в 1816 году. Он оказал многие незабвенные услуги Горной службе и Ученому свету. Желательно, чтобы кто-либо из уважающих память сего почтенного мужа, принял на себя похвальный труд передать потомству его жизнеописание» (такой труд был создан Е.Ф. Бурштейном [25]).

Бесстрастное научное описание маршрута, содержащее чисто геологическую информацию, профессионально интересную Спасскому, ботаническую и зоологическую – интересную ему как всякому ученому-путешественнику того времени, следует до одной знаковой встречи. «В нескольких верстах от переправы нашей через Чарыш, увидели мы на левой стороне реки людей: зрительная трубка открыла мне, что это был В.П. Петров со спутниками своими, ездивший в Алтайские горы для снятия видов. Желание познакомиться более с дикими красотами Алтайских гор, изображенными искусною кистью сего художника, понудило меня пуститься к нему через Чарыш, не взирая на быстрину и неизвестность брода. Отважность моя была вознаграждена. Прелестные, ужасные виды Алтайские меня восхитили. Это соперники видов Швейцарских; никогда не забуду тебя, Телецкое озеро с твоими сопками, теряющимися в облаках, или одетыми в бледную небесную лазурь – ни тебя, грозный Чортов проход <...>, самой соименный тебе Швейцарский мост есть только лишь близкое твое подобие. Представьте себе высочайшие пирамиды, наклоненные одна на другую над бездною, огулаемой шумом вод, падающих с утеса на утес, с громады на громаду – и вы будете иметь некоторое понятие о Чортовом проходе, прекрасно изображенном г. Петровым» [СВ, 1823, ч. 3, с. 8-9]. Эту знаковую реалию альпийского ландшафта на уровне мимовно-образной генетики русского романтизма интерпретировал А.С. Янушкевич [5, с. 149].

В восприятии Спасским горного ландшафта происходит ментальный сдвиг, объясняемый наложением на визуально наблюдаемые картины природы живописных образов. Василий Петров (1770-1810), получивший звание академика живописи как раз за алтайский «Вид Бухтарминского рудника» [26], был собственно *видописцем*, так в истории русской живописи принято называть «ряд художников, хотя и живших в XIX веке, но являющихся несомненными преемниками пейзажных традиций XVIII в. И эти все художники не были пейзажистами в нашем понимании. Их почти не интересовала природа, её настроение, её краски; и они были типичными несколько узкими *видописцами-портретистами* известных мест» [27, с. 29]. Но это был «первый профессиональный художник, посетивший Горный Алтай, рисовавший горные хребты и долины этого края с натуры» [28, с. 23]. Работы Петрова служат прекрасной иллюстрацией к алтайским путешествиям Г. Спасского, который четыре его гравюры «опубликовал <...> в приложении к первому тому «Сибирского вестника» за 1818 г. без ссылки на автора оригинала» [28, с. 24].

Эмоциональное описание Спасским алтайских горных видов, созданных художником Петровым, по образности и тональности совпадает с их словесным описанием, сделанным самим В.П. Петровым в письме к меценату А.С. Строганову от 7 ноября 1802 г.: «...все нынешнее лето до самой поздней осени препроводил я в странствиях по белкам хребтов Алтайских, коих большую часть успел объездить даже до китайских границ. Должен признаться, что места преобладающие наивеличественнейшими картинами, так что могу сказать, что виды алтайские едва ли в чем уступят альпийским или швейцарским, а дикостью и ужасной странностью свою превзойдут оные, а наипаче на самых вершинах и в обозрении с них превосходные и необозримые <...> Кажется, что местами показывает природа бесподобную картину свою для того, чтобы человека удивить и пленить, а скрывает её немедленно для того, что в глупости своих рисунков, в поразительности слияния красок и оттенков своих сама себя чувствует неподражаемую для кисти искусства, и чтоб сие чем совершеннее само, тем более постигало свою слабость перед нею. Колико сей веренный мне вояж не лестен, но столько же он с другой стороны страшен» [26, с. 130-131]. Видописец перечисляет преодоленные им трудности путешествия по высокогорью: даже летом нестерпимый холод от вечных снегов, непрестанные туманы на горных вершинах, отсутствие дорог, пропасти, бурные реки (все то, что станет своеобразным *экстрагрудом* горного пейзажа русского романтизма).

Спасский же в описании своего первого алтайского путешествия в горы не акцентирует внимание на трудностях пути, пионера интересует только то, с чем ранее встречаться не приходилось: неизвестный вид растений или необычный выход горной породы, впервые услышанный осенний рев марала, детали охотничьего быта сопровождавших его в поездке казаков. Не преминет он сообщить и о мерах для отпугивания медведей (без медведей Сибирь не Сибирь!) и змей, что само по себе подчеркивало дикую экзотику мест, где не ступала нога человека.

Описание путешествия по южным Алтайским горам в 1809 году свидетельствует о литературной обработке путевых заметок. В нем появляется метагеографическое вступление, определяющее объект описания – горы и предмет описания – горы Алтайские, фиксирующее наличие «параллельного» пространства (помимо Альп, им становится географическая карта): «Без сомнения, высокие горы из числа самых поразительнейших зрелищ в природе. Хребты их обнаженные, или льдом и вечным снегом покрытые, поучительны для естествоиспытателя. Здесь познает он великие эпохи обитаемой нами планеты и научается благоговевать перед могуществом Творца.

Досель горы Альпийские обращали все внимание наблюдателей. Они описаны до самомаallestших подробностей; множество видов их украшают дома любителей художеств и издания путешественников. Но Сибирские горы, сколько по пространству, на каком они рассеяны столько по отдаленности и неудобствам для путешествий, остаются почти в первобытной неизвестности, не исключая и самих Алтайских гор» [СВ, 1818, ч. 3, с. 28].

Всё же непосредственное переживание горных пейзажей оказывается эмоционально ярче, чем предварительное знакомство со всеми известными произведениями искусства, им посвященными («никакая кисть и никакое перо в точности изобразить не может»), оно захватывает в свою сферу и ум, и сердце наблюдателя, сливающегося в этот момент с природой, дух его в полной свободе воспаряет в горах над земным пространством. «Что может быть поразительнее для ума и сердца сих высот, воздвигнутых силою времени – сих памятников обитаемого мира? Здесь дух наш мгновенно переходит из одного состояния в другое; он оставляет плотские узы, имея одну только природу своим путеводителем. Утесистая крутизна гор; вершины их, увенчанные то острыми сопками и пирамидами, то зрелищами и безобразными кабинами (т.е. отдельными глыбами неправильной формы – Т.Ш.); покатоcти и междугория, убранные снегом и представляющие царство зимы – среди лета: все сие приводит нас в некоторый ужас и недоумение. Напротив того прелесть долин, покрытых коврами зелени, озлащаемых солнцем и попеременно закрываемых движущимися тенями облаков, ручьи, извивающиеся как ленты, как линии географической карты, и холмы, то украшенные деревьями, то гладкие и круглые – наполняют душу таким удовольствием, которого напрасно будут искать во всех подражательных произведениях искусства» [СВ, 1818, ч. 3, с. 61-62].

На первое место в описании горных пейзажей выходит индивидуальность воспринимающего, чтобы убедиться в этом, достаточно сравнить эмоциональные впечатления Спасского и французского путешественника Патрина (Patrin, у Спасского *Патрень* [29]), письмо которого к Палласу при отправке небольшого гербария от 10 февраля 1782 года перепечатано в последней книжке «Сибирского Вестника»). Патрин описывает высокогорье в метафорах конца мира: «Ежели бы кто в месте сем внезапно пробудился, то подумал бы верно, что он один пережил похороны целого мира. Я пробыл четверо суток между сими разрушениями и вечными снегами, облегающими их в местах закрытых от полуденных лучей солнца» [СВ, 1824, ч. 4, с. 258-259]; «Мореплаватели, проезжавшие пролив Магелланов, назвали земли с ним смежные разрушением юга, и так Алтайский кряж можно по сущей справедливости назвать разрушением севера» [СВ, 1824, ч. 4, с. 268]; его «параллельное пространство» – фантазмагорические маски смеховой культуры – «странное зрелище, особливо при закате солнца: ибо ежели тогда дать волю своему воображению, то покажется множество предметов или печальных, или смешных, смотря по расположению духа. Более всего можно в них найти забавность итальянских шуточных игрищ; ибо со всех сторон кажутся нелепые лица с бородами и носами, коим не видно конца» [СВ, 1824, ч. 4, с. 281]; Природа, размышляет Патрин, обнажила здесь свой костяк, по которому можно изучать её геологическое строение, т.е. все процессы развития завершены, она мертва – «анатомическое пособие». Впечатления европейца от Алтайских гор не оправдывают ожиданий, вот как он пишет о пребывании в пещерах, которые «составляют собою лабиринты, почти похожие на то, когда червяк выедаёт змеями дерево под корою <...> я довольно худо заплачен; ибо во всех сих подземельях заметил токмо то, что нет ничего легче, как сломать себе шею» [СВ, 1824, ч. 4, с. 280].

Хаос, холод и мрак высокогорья – образы амбивалентные, соотносимые с шеллингианским «мотивом природы как *causa sui*, как действительно становящейся в процессе развития» [30, с. 11]. Ср.: у Карамзина вечные снега горы Шейдек вызывают двойственное впечатление – это и «запасная хранилища Натуры», и «концы земного творения, где нет никаких следов жизни» [31, с. 136]. Спасскому же важнее подчеркнуть именно процесс развития природы: «В самом деле не много таких мест, где б были явственные следы тех достопамятных физических перемен, какие переживал некогда мир, нами обитаемый» [СВ, 1818, ч. 1, с. 43].

Запас впечатлений, полученных в Алтайских горах, немало способствовал формированию патриотической позиции Спасского: «*Нигде путешественник, хотя объехал он горы Аппенинские, взбирался на ледяные высоты Швейцарии; или бы прошел толкосты Бельгии и ужасные утесы Шотландии и Скандинавии – нигде не увидит он тех редких предметов в новости, как в Сибири: ибо в чуждых оных землях касался уже и взор, и рука до всего сущего от времен давних, а здесь юная Натура во всей целостности своей и совершенстве*» [СВ, 1818, ч. 1, с. 40]. Следовательно, сибирские пространства исследователь изначально воспринимает как *свои*, противопоставленные «чуждым» – см. девиз «Сибирского Вестника» – «*Norse patream postea viator eris*» (По-знай Отечество, потом сделаешься путешественником).

Ныне мы смело утверждаем, что журнал достиг цели, сформулированной следующим образом: «Желал бы я, чтоб предлагаемые мною опыты путешествий по Сибири, привлекли внимание соотечественников и послужили бы поводом к точнейшим разысканиям законов и богатства Природы в сей стране по местоположению своему отдаленной; но по многим отношениям близкой к сердцу всякого русского» [СВ, 1818, ч. 1, с. 41]. Сибиреведение превратилось в самостоятельную отрасль науки. «Своим журналом Спасский сделал сибирскую тему специальной и самодостаточной, придал ей масштаб не только историко-этнографический, но и эстетический» [32, с. 230]. Сегментируя сибирское пространство, Спасский заложил основания для формирования комплекса мотивов, актуальных для рецепции и ретрансляции гор, в частности, Алтайского высокогорья (Горного Алтая): Алтай – Альпы (Алтай – Швейцария), Алтай – страна первооткрывателей, Алтай – страна свободы духа, Алтай – карта с белыми пятнами. Им названы все три знаковых природных объекта Горного Алтая: Телецкое озеро, Катунь, Белуха.

Следующим этапом развития этого комплекса стали работы Н.М. Ядринцева, привлёкшие к Горному Алтаю внимание исследователей и художников во второй половине XIX века. И как видописец В.И. Петров в свое время перевернул восприятие горного пейзажа Спасским, так и первый профессиональный художник-алтаец Г.И. Чорос-Гуркин дополнил труды областников о Горном Алтае мифопоэтическими смыслами, восходящими к древнейшим эпическим сказаниям коренных этносов этой земли.

* Работа выполнена при поддержке РФНФ, проект 11-14-04001 а/Т

Библиографический список

- Анисимов, К.В. Проблемы поэтики литературы Сибири XIX – начала XX веков: особенности становления и развития региональной традиции: дис. ...д-ра филол. наук. – Томск, 2005.
- Доманский, В.А. Структурные уровни сибирского текста // Сибирский текст в русской культуре. – Томск, 2007. – Вып. 2.
- Серебрянников, Н.В. Опыт формирования областнической литературы. – Томск, 2004.
- Замятин, Д.Н. Стрела и шар: введение в метагеографию Зауралья // Сибирский текст в национальном сюжетном пространстве. – Красноярск, 2010.
- Янушкевич, А.С. «Горная философия» в пространстве русского романтизма (В. А. Жуковский – М. Ю. Лермонтов – Ф. И. Тютчев) // Жуковский и время. – Томск, 2007.
- Смирнов, Б. Григорий Иванович Спасский // Сибирские огни. – 1927. – № 1.
- Библиотека В.А. Жуковского (описание) / сост. В.В. Лобанов. – Томск, 1981.
- Горный словарь, составленный Григорием Спасским: часть первая. – М., 1841.
- Бердяев, Н.А. О власти пространств над русской душой / Русская идея. Судьба России. – М., 2000.
- Даль, В.В. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1955. – Т. 1.
- Словцов, П.А. Историческое обозрение Сибири: период 1-4. – СПб., 1886.
- Розен, М.Ф. Очерки и библиография исследователей природы Алтая // Известия Алтайского отдела Географического общества Союза ССР. – Барнаул, 1970. – Вып. 12.
- Алтай в трудах ученых и путешественников XVIII – XIX вв. – Барнаул, 2007. – Т. 1-2.
- Лотман, Ю.М. Примечания // Н.М. Карамзин Письма русского путешественника. – Л., 1984.
- Энциклопедический словарь / под ред. И.Е. Андреевского. – СПб., 1890; Т. 1 А (Алтай – Арагвай). – СПб., 1894.
- Замятин, Д.Н. Метагеография: пространство образов и образы пространства. – М., 2004.
- Сибирская советская энциклопедия. – Новосибирск, 1929. – Т. 1.
- Янушкевич, А.С. Письма Г.И. Спасского к Карамзину // Николай Михайлович Карамзин. Юбилей 1991 года. – М., 1992.
- Красная книга Алтайского края. Особо охраняемые природные территории. – Барнаул, 2002.
- Шишкин, М. Как сделан рай? / пер. с нем. О. Козонковой // ИЛ. – 2008. – № 7.
- Шёнле, А. Подлинность и вымысел в авторском самосознании русской литературы путешествий 1790-1840 / пер. с англ. Д. Соловьева. – СПб., 2004.
- Рейтблат, А.И. Как Пушкин вышел в гении: историко-социологические очерки о книжной культуре Пушкинской эпохи. – М., 2001.
- Лотман, Ю.М. «Письма русского путешественника» Карамзина и их место в развитии русской культуры / Ю.М. Лотман, Б.А. Успенский // Карамзин Н.М. Письма русского путешественника. – Л., 1984.
- Аннелоре Энгель. Саксонская Швейцария эпохи романтизма: русский, немецкий, французский образы / пер. О.Б. Лебедевой // Евро-азиатский межкультурный диалог: «свое» и «чужое» в национальном самосознании культуры. – Томск, 2007.
- Бурштейн, Е.Ф. Шангины – исследователи Южной Сибири и Казахских степей. – М., 2003.
- Степанская, А.Г. Письмо из Барнаула графу А.С. Строганову: к 200-летию приезда видописца В.П. Петрова на Алтай // Культурное наследие Сибири. – Барнаул, 2002. – Вып. 4.
- Бенуа, А.Н. Русская школа живописи. – М., 1997.
- Степанская, Т.М. «Желая быть в художниках истинных...» (к 240-летию со дня рождения и 200-летию со дня смерти русского видописца В.П. Петрова) // Вестник алтайской науки. – 2009. – № 4.

29. Русский биографический словарь. Павел, преподобный – Петр (Илейка) / под ред. А.А. Половцова. – СПб., 1902.
30. Каменский, З.А. Русская философия начала XIX века и Шеллинг. – М., 1980.
31. Карамзин, Н.М. Письма русского путешественника. – Л., 1984.
32. Янушкевич, А.С. Сибирский текст: взгляд извне и изнутри // Сибирь: взгляд извне и изнутри. Духовное измерение пространства. – Иркутск, 2004.

Bibliography

1. Anisimov, K.V. Problemih poehtiki literaturih Sibiri XIX – nachala XX vekov: osobennosti stanovleniya i razvitiya regionalnoy tradicii: dis. ...d-ra filol. nauk. – Tomsk, 2005.
2. Domanskiy, V.A. Strukturniye urovni sibirskogo teksta // Sibirskiy tekst v russkoy kulture. – Tomsk, 2007. – Vihp. 2.
3. Serebrennikov, N.V. Opiht formirovaniya oblastnicheskoy literaturih. – Tomsk, 2004.
4. Zamyatin, D.N. Strela i shar: vvedenie v metageografiyu Zauraliya // Sibirskiy tekst v nacionalnom syuzhetnom prostranstve. – Krasnoyarsk, 2010.
5. Yanushkevich, A.S. «Gornaya filosofiya» v prostranstve russkogo romantizma (V. A. Zhukovskiy – M. Yu. Lermontov – F. I. Tyutchev) // Zhukovskiy i vremya. – Tomsk, 2007.
6. Smirnov, B. Grigoriy Ivanovich Spasskiy // Sibirskie ogni. – 1927. – № 1.
7. Biblioteka V.A. Zhukovskogo (opisanie) / sost. V.V. Lobanov. – Tomsk, 1981.
8. Gorniy slovarj, sostavleniy Grigoriem Spasskim: chastj pervaya. – M., 1841.
9. Berdyayev, N.A. O vlasti prostranstv nad russkoy dushoy / Russkaya ideya. Sudba Rossii. – M., 2000.
10. Dalj, V.V. Tolkoviy slovarj zhivogo velikorusskogo yazhka. – M., 1955. – T. 1.
11. Slovcov, P.A. Istoricheskoe obozrenie Sibiri: period 1-4. – SPb., 1886.
12. Rozen, M.F. Ocherki i bibliografiya issledovatelej prirodnih Altaya // Izvestiya Altajskogo otdela Geograficheskogo obshchestva Soyuz SSR. – Barnaul, 1970. – Vihp. 12.
13. Altaj v trudakh uchenikh i puteshestvennikov XVIII – XIX vv. – Barnaul, 2007. – T. 1-2.
14. Lotman, Yu.M. Primechaniya // N.M. Karamzin Pisjma russkogo puteshestvennika. – L., 1984.
15. Ehnciklopedicheskij slovarj / pod red. I.E. Andreevskogo. – SPb., 1890; T. 1 A (Altaj – Aravay). – SPb., 1894.
16. Zamyatin, D.N. Metageografiya: prostranstvo obrazov i obrazih prostranstva. – M., 2004.
17. Sibirskaya sovetskaya ehnciklopediya. – Novosibirsk, 1929. – T. 1.
18. Yanushkevich, A.S. Pisjma G.I. Spasskogo k Karamzinu // Nikolay Mikhaylovich Karamzin. Yubiley 1991 goda. – M., 1992.
19. Krasnaya kniga Altajskogo kraya. Osobo okhranyaemiye prirodniye territorii. – Barnaul, 2002.
20. Shishkin, M. Kak sdelan ray? / per. s nem. O. Kozonkovoy // IL. – 2008. – №7.
21. Shyonle, A. Podlinnostj i vihmihsel v avtorskom samosoznanii russkoy literaturih puteshestviy 1790-1840 / per. s angl. D. Solovjeva. – SPb., 2004.
22. Reytblat, A.I. Kak Pushkin vihshel v genii: istoriko-sociologicheskie ocherki o knizhnoy kulture Pushkinskoy ehpkhi. – M., 2001.
23. Lotman, Yu.M. «Pisjma russkogo puteshestvennika» Karamzina i ikh mesto v razvitii russkoy kulturih / Yu.M. Lotman, B.A. Uspenskiy // Karamzin N.M. Pisjma russkogo puteshestvennika. – L., 1984.
24. Annelore Ehngelj. Saksonskaya Shveyjariya ehpkhi romantizma: russkiy, nemeckiy, francuzskiy obrazih / per. O.B. Lebedevoy // Evroaziatskiy mezhkulturniy dialog: «svoy» i «chuzhoe» v nacionalnom samosoznanii kulturih. – Tomsk, 2007.
25. Burshteyn, E.F. Shanginih – issledovateli Yuzhnoy Sibiri i Kazakhskikh stepey. – M., 2003.
26. Stepanskaya, A.G. Pisjmo iz Barnaula grafu A.S. Stroganovu: k 200-letiyu priezda vidopisca V.P. Petrova na Altaj // Kulturnoe nasledie Sibiri. – Barnaul, 2002. – Vihp. 4.
27. Benua, A.N. Russkaya shkola zhivopisi. – M., 1997.
28. Stepanskaya, T.M. «Zhelaya bihtj v khudozhnikakh istinnikh...» (k 240-letiyu so dnya rozhdeniya i 200-letiyu so dnya smerti russkogo vidopisca V.P. Petrova) // Vestnik altajskoy nauki. – 2009. – № 4.
29. Russkiy biograficheskij slovarj. Pavel, prepodobniy – Petr (Ileyka) / pod red. A.A. Polovcova. – SPb., 1902.
30. Kamenskiy, Z.A. Russkaya filosofiya nachala XIX veka i Shelling. – M., 1980.
31. Karamzin, N.M. Pisjma russkogo puteshestvennika. – L., 1984.
32. Yanushkevich, A.S. Sibirskiy tekst: vzglyad izvne i iznutri // Sibirj: vzglyad izvne i iznutri. Duhovnoye izmerenie prostranstva. – Irkutsk, 2004.

Статья поступила в редакцию 30.11.11

УДК 80

Klevachkina O.A. TRADITIONS OF PUSHKINS “VILLAGE” IN THE POEM OF N. A. KLYUEV. This article presents perusal of the concept of N. A. Klyuev's poem “Village”. This perusal based on the analysis of the text in the aspect of Pushkins literary tradition.

Key words: Klyuev, Pushkin, village, poem, Pushkins tradition, image of Russia, two-segment composition, image of village, literary tradition.

O.A. Клевачкина, аспирант АГПИ им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: lelich-88@mail.ru

ТРАДИЦИИ ПУШКИНСКОЙ «ДЕРЕВНИ» В ОДНОИМЕННОЙ ПОЭМЕ Н.А. КЛЮЕВА

В статье предпринимается попытка осмысления авторского замысла поэмы Ключева «Деревня» на основе анализа текста этого произведения в аспекте пушкинской литературной традиции.

Ключевые слова: Ключев, Пушкин, деревня, поэма, пушкинская традиция, образ России, двухчастная композиция, образ деревни, литературная традиция.

Наследование Н.А. Ключевым пушкинских этического-художественных ценностей отмечается в его поэме «Деревня» (1926 г.). Данная преемственность открывается при сопоставлении поэмы Ключева с одноименным стихотворением Пушкина преимущественно на композиционно-тематическом уровне сочинения поэта.

Тексты произведений Ключева и Пушкина имеют ярко выраженную двухчастную структуру. Первая часть посвящена писанию крестьянского быта и представляет собой идиллическую картину деревенской жизни. Вторая – выстраивается на контрасте с первой, тем самым разрушая первоначальное представление об идилличности деревенского мира. В то же время, несмотря

на то, что образ деревни у обоих поэтов имеет акцентируемую неразрывную связь с образом России, воспринимается и художественно воссоздается он поэтами все же в значительной степени по-разному.

В первой композиционной части ключевской поэмы «Деревня» внимание фокусируется на воспроизведении идеального мира крестьянской России, каким он видится в мечтах лирического героя Ключева. Поэт с упоением воспроизводит перед читателем красочные детали устройства этого фантастического мира, в центре которого находится излюбленный поэтом образ «Избы с матицей пузатой, / С лежанкой-единогрозом, / В углу с урожайным Богом» [1, с. 663].

По-иному выстраивается пушкинское описание деревни. Для поэта деревня – это, прежде всего, природа. Поэтому и при воспроизведении Пушкиным образа деревни в стихотворении акцент делается на описании картин красоты родной природы:

*Я твой: люблю сей темный сад
С его прохладой и цветами,
Сей луг, уставленный душистыми скирдами,
Где светлые ручьи в кустарниках шумят* [2, с. 351].

Клюевский образ деревни так же, как и пушкинский, немислим вне связи с образом «родимого края». Природа и человек в мирообразе деревни Клюева взаимосвязаны, их сосуществование естественно и гармонично:

*Нам любы Бухары, Алтай –
Не тесно в родимом крае <...>
По Волге, по ясной Оби,
На всяком лазе, сугробе
Рубили мы избы, детинцы,
Чтоб ели внуки гостинцы* [1, с. 663].

Пушкинское восприятие деревни разительно отличается от видения ее Клюевым. Для него это не столько русский мир, отраженный в микрокосме, сколько «приют спокойствия, трудов и вдохновения». Деревня для Пушкина – место, где он способен отгородиться от столичной суеты, восстановить душевное равновесие и предаться творчеству:

*Я здесь, от суетных оков освобожденный,
Учуся в истине блаженство находить,
Свободною душой закон боготворить,
Роптанью не внимать толпы непросвещенной
<...>
Оракулы веков, здесь вопрошаю вас!
В уединенье величаю
Слышнее ваш отрадный глас.*

*Он гонит лени сон угрюмый,
К трудам рождает жар во мне,
И ваши творческие думы
В душевной зреют глубине* [2, с. 351].

Лирический герой пушкинского стихотворения в большей степени созерцатель деревенской жизни, чем ее непосредственный участник: он наблюдает деревенские картины как бы со стороны, наслаждаясь и проникаясь их идиллической простотой и красотой. И сама деревня для него, скорее, лишь часть общей картины умиротворенного пейзажа:

*Везде передо мной подвижные картины:
Здесь вижу двух озер лазурные равнины,
Где парус рыбака белеет иногда,
За ними ряд холмов и нивы полосаты,
Вдали рассыпанные хаты,
На влажных берегах бродящие стада,
Овины дымные и мельницы крылаты;
Везде следы довольства и труда...* [2, с. 351].

Как и у Пушкина, в поэме Клюева описание сельских красот обрывается безрадостными размышлениями о дальнейшей судьбе русской деревни, о ее будущем. Именно с этого момента происходит резкая смена настроения и начинается вторая часть обоих произведений поэтов, которая, как нами уже было отмечено, строится на контрасте по отношению к первой.

В поэме Клюева идиллическая картина первой композиционной части сменяется мрачной панорамой деревни и крестьянской России в целом, гибнущей под натиском «железной» цивилизации города. Умиротворенное, радостное настроение сменяется скорбью и тоской. Идентичная смена настроения происходит и в пушкинском стихотворении, где безмятежное созерцание и любовование деревенскими красотоми сменяется грустной думой о рабстве и беззакониях, творящихся «среди цветущих нив и гор», и будущем российской деревни. Сравним:

Пушкин А.С., «Деревня»	Клюев Н.А., «Деревня»
<i>Но мысль ужасная здесь душу омрачает: Среди цветущих нив и гор Друг человечества печально замечает Везде нежестства убийственный Позор</i> [2, с. 352].	<i>Маета как змея одолела, Голову бы под топор <...> Знаем, бешеной самогонкой Не насытить волчьей тоски!</i> [1, с. 665].

Картину гибнущей деревни в поэме Клюева дополняет тревожный образ вьюги, соотнесенный с надвигающейся неминуемой катастрофой:

*И Сибирь, и земля Карела
Чутко слушают вьюжный хор.
А вьюга скрипит заслонкой,
Чернит сажей горшки* [1, с. 665].

Вполне закономерно и появление в поэме зловещих, inferнальных образов. Один из них – это «железный конь», – появившийся в деревне первый трактор. Для Клюева «Железо» – это, безусловно, своеобразная квинтэссенция зла, так как оно враждебно «Земле», природе, всему «избяному космосу». Как справедливо отметил исследователь Д.А. Савельев, «особую “группу” клюевского демонизма составляют демоны Железа – механистические порождения города, попирающие “избяной мир”» [3, с. 16]. Человек сам призвал их на свою землю и тем самым навлек на себя несчастья. В конце поэмы Клюев воспроизводит образ обреченного на страдания крестьянства под натиском «железной цивилизации» города:

*Мы не знаем ныне покою, –
Маета-змея одолела
Без сохи, без милого дела,
Без сусальной в углу Пирогощей...* [1, с. 667].

Если в пушкинской «Деревне» источником бедствий и скорби крестьянства становится «Барство дикое» и «Рабство», то в сочинении Клюева корень всех зол – в разрушении многовекового уклада жизни русской деревни, в утрате гармонии ее мира, что неминуемо, по мнению поэта, влечет за собой разлад уже космического масштаба, крушение вселенских размеров.

Библиографический список

1. Клюев, Н.А. Сердце единорога: стихотворения и поэмы. – СПб., 1999.
2. Пушкин, А.С. Полное собрание сочинений в десяти томах. – М.; Л., 1949. – Т. I.
3. Савельев, Д.А. Духовные искания Николая Клюева и его творческое наследие 1910 – 1930-х годов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1999.

Произведения Пушкина и Клюева сближает воспроизводимая обоими поэтами картина нарушенной красоты естественного миропорядка деревни. В пушкинском сочинении эта дисгармония проявляется в том, что несправедливость, возводящаяся в ранг закона, извращает человеческую натуру, в клюевском – железная цивилизация разрушает уклад деревенской жизни, неся с собой хаос, страдания и смерть.

В финале стихотворения Пушкина отчетливо слышится уверенность поэта в неминуемом искоренении зла крепостничества, внушающее надежду на лучшее устройство отечественной жизни. Это пушкинская вера в светлое будущее русской деревни, заданная уже в начальных строках и с особой силой звучащая в финале клюевской поэмы, становится рефреном, пронизывающим всю поэму Клюева, придавая особенный, пушкинский, колорит поэтическим раздумьям «опонецкого ведуна» о судьбах русской деревни и России в целом:

*Только будут, будут stokраты
На Дону вишневые хаты,
<...>
Только б месяц, рядяся в дымы,
На реке бродил по налимы,
Да черемуху в белой шали
Вечера, как деву, ласкали!* [1, с. 667].

Конечно, преемственная близость этико-эстетических концепций Пушкина и Клюева отнюдь не ограничивается разработкой деревенской тематики в творчестве обоих поэтов. В то же время выявленные нами традиции пушкинской «Деревни» в одноименной поэме Клюева позволяют актуализировать данный аспект перспективных научных поисков.

Bibliography

1. Klyuev, N.A. Serdce edinoroga: stikhotvoreniya i poehmih. – SPb., 1999.
2. Pushkin, A.S. Polnoe sobranie sochineniy v desyati tomakh. – M.; L., 1949. – T. I.
3. Saveljev, D.A. Dukhovnihe iskaniya Nikolaya Klyueva i ego tvorcheskoe nasledie 1910 – 1930-kh godov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – M., 1999.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 82. 09 (092)

Kozubovskaya G.P. N.V. GOGOLS ENTOMOLOGY. In the article, dealing with the uninvestigated entomological motive in N.V. Gogols prose, the semantics of insects in the world-text and the role of a motive in the organization of the whole are revealed. The possibilities of mythopoetical approach showing the deep layers of the text ("the memory of culture") are lightened, the article demonstrates how ambivalent imagery represented in the play of the text and implication forms the authors conception.

Key words: myth, mythopoetics, archetypes, code, entomology, text, implication.

Г.П. Козубовская, д-р филол. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: galina_mifo@mail.ru

ЭНТОМОЛОГИЯ Н.В. ГОГОЛЯ¹

В статье, обращенной к неисследованному в прозе Н.В. Гоголя энтомологическому мотиву, выявляется семантика насекомых в мире-тексте и роль мотива в организации целого. Продемонстрированы возможности мифопоэтического подхода, выявляющего глубинные слои текста («память культуры»), показано, как амбивалентная образность, репрезентируемая в игре текста с подтекстом, формирует авторскую концепцию.

Ключевые слова: миф, мифопоэтика, архетипы, код, энтомология, текст, подтекст.

В письме к одному из своих адресатов – Н.И. Дмитриеву – Н.В. Гоголь искренне признается в любви к природе: «*Может быть, нет в мире другого, влюбленного с таким исступлением в природу, как я. Я боюсь выпустить ее на минуту, ловлю все движения ее, и чем далее, тем более открываю в ней неуловимых прелестей*» [1, X, с. 243]².

В двоящемся мире-тексте «Вечеров на хуторе близ Диканьки» насекомые семантически полярны. Напр., в повести «Сорочинская ярмарка», открывающей цикл и задающей его основную проблематику и тональность, они часть пантеистически осмысленного мира: «*Изумруды, топазы, яхонты эфирных насекомых сыплются над пестрыми огородами, осеняемыми статными подсолнечниками. Серые стога сена и золотые снопы хлеба stanno располагаются в поле и кочуют по его неизмеримости...*» [1, I, с. 112]. Сравнение насекомых с драгоценными камнями выражает романтическое мироощущение Гоголя, открывающего для себя мир, в который органично вписаны насекомые как божьи твари. Эпитет «эфирные» указывает на связь с высшим, небесным миром. С другой стороны, в развернутой грандиозной картине Днепра («Страшная месь»)³ умаление человека, оказавшегося во власти водной стихии, также передано через сравнение с насекомыми – мухами: «*...Кто из казаков осмелился гулять в челне в то время, когда рассердился старый Днепр? Видно, ему не ведомо, что он глотает, как мух, людей*» [1, I, с. 269]³.

¹ В отечественном литературоведении подобной постановки проблемы не было. К гоголевским мухам обращался А. Хансен-Леве в статье «Мухи – русские, литературные». См. раздел «Муха вторая – гоголевская: куча Плюшкина» // Studia Litteraria Polono-Slavica, № 4; Utopia czystos'ci i gory s'mieci. Утопия чистоты и горы мусора. Warszawa, 1999. С. 95-132.

² Желание вырваться из Петербурга связано с ностальгией по Украине. Зазывание друзей на лето в Васильевку сопровождается соблазнительными живописными картинками: «*Наши нежинцы почти все потянулись на это лето в Малороссию..., а в июле месяце, если бы тебе вздумалось заглянуть в Малороссию, то застал бы и меня, лениво возвращающегося с поля от косарей, или беззаботно лежащего под широкою яблоней без сюртука, на ковре, возле ведра холодной воды со льдом и проч. Приезжай!*» [1, X, с. 234-235].

³ Днепру, глотающему людей, как мух, зеркальные ситуации-перевертыши, описанные в «Повести о том, как Иван Иванович поссорился с Иваном Никифоровичем»: «*Иван Иванович очень сердится, если ему попадет в борщ муха: он тогда выходит из себя – и тарелку кинет, и хозяину достанется*» [1, II, с. 227]; «*Один канцелярист, в фризском подобию полуфрака, взял в губы перо; другой проглотил муху*» [1, II, с. 265]. См. ироничное обыгрывание метаморфоз человек/муха в «Мертвых душах»: «*В обществе и на вечеринке, будь все небольшого чина, Прометей так и останется Прометеем, а чуть немного повыше его, с Прометеем делается такое превращение, какого и Овидий не выдумает: муха, меньше даже мухи, уничтожилась в песчинку!*» [1, VI, с. 50].

В зеркальной композиции сборника⁴ насекомые обретают другую семантику (напр., в повести «Иван Федорович Шпонька и его тетушка», где отчетлива редукция природы⁵). Насекомые появляются в «бытовом сюжете», где вместо «стройного хора» – музыкальной формулы целесообразного и гармоничного мира – другой мир, молчаливый и вредоносный.

Укрупнение насекомых в сюжете имеет определенный смысл. С одной стороны, насекомые на бытовом уровне – знак нечистоты. Так, возвращающийся в имение Иван Федорович слышит угрозы одного из постояльцев двора: «*...но если хоть один клоп укусит меня в твоей хате, то пришибу, ей-богу, пришибу, старая колдунья!*» [1, I, с. 289].

«Насекомые в мифопоэтической традиции – указывает А.В. Гура – хтонические существа, воспринимаемые как нечисть (кроме пчелы и божьей коровки) и поэтому подвергаемые ритуальному изгнанию» [2]. Укус насекомого имеет различные послед-

⁴ Межтекстовые связи на уровне разных сборников обнажают двумерность гоголевской прозы: Вий – начальник гномов в одноименной повести – предстает в персонифицированном облике, как и зримая Хомой Брутом нечисть; насекомые здесь отсутствуют. Современный земной мир, в котором существуют мухи, обретает онтологическую глубину в соседстве с «Вием»: упоминание мух отсылает к Вельзевулу – верховному вождю адских сил, повелителю мух, имплицитно присутствующему в тексте.

⁵ Повесть, в которой мир представлен в прозаической ипостаси как погрязший в хозяйственных заботах, почти лишена пейзажных зарисовок. Только дважды возникает пейзаж, причем оба раза увиденный взором Ивана Федоровича. Первый раз – это ностальгически окрашенная картина в момент приближения его к Дому: «*Тут почувствовал он, что сердце в нем сильно забилося, когда выглянула, махая крыльями, ветряная мельница... Живо и ярко блестел сквозь них пруд и дышал свежестью;... те же самые яблони и черешни, по которым он когда-то украдкой лазил*» [1, I, с. 292]. Движущаяся точка фиксирует смену планов, приоткрывая доступное взору. Вербы, яблони и черешни – узнаваемы и окрашены лирически: многоточие здесь как знак невыразимого волнения, охватившего душу. Второй пейзаж, хотя и связанный с хозяйственной деятельностью персонажа, также раскрывает его душу: «*Единодушный взмах десятка и более блестящих кос; шум падающей стройными рядами травы... спокойный, чистый вечер, и что за вечер! как волен и свеж воздух! как тогда оживлено все: степь краснеет, синееет и горит цветами; перепелы, дрофы, чайки, кузнечики, тысячи насекомых, и от них свист, жужжание, треск, крик и вдруг стройный хор; и все не молчит ни на минуту... Трудно рассказать, что делалось тогда с Иваном Федоровичем. Он забывал, присоединяясь к косарям, отведавать их галушек, которые очень любил, и стоял недвижимо на одном месте, следя глазами пропадавшую в небе чайку или считая копы нажитого хлеба, унизили поле*» [1, I, с. 294]. В этих фрагментах Шпонька ощущает себя частью природного мира, чувствуя себя причастным к нему, сливаясь с ним и обретая, таким образом, духовность, утраченную современным человеком. «Стройный хор» насекомых – отзвуки пантеизма первой повести.

ствия: от физической боли до болезни и даже изменения человеческой природы в целом. В этом эпизоде отражение подсознательного страха человека от возможного соприкосновения с хтоническим миром, обнажение метафизической глубины земного мира.

Нечистота постоянных дворов очевидна естественно вызывает омерзение Сторченко: «...я имею обыкновение затыкать на ночь уши с того проклятого случая, когда в одной русской корчме залез мне в левое ухо таракан. Проклятые кацапы, как я после узнал, едят даже щи с тараканами⁶. Невозможно описать, что происходило со мною: в ухе так и щекочет, так и щекочет... ну, хоть на стену!» [1, I, с. 291]. «Затыкание ушей» – неоднозначный жест. На бытовом уровне это жест оберега. Но у него есть и другой, метафизический смысл: глухота – как закрытость от мира, отгороженность от него, неспособность расслышать зов иного мира⁷. Заползший в ухо таракан становится, таким образом, символическим воплощением зла мира. Так, обозначается его иная функция.

Сторченко в привычной болтливой манере тут же сообщает Шпоньке и средство излечения: «Мне помогла уже в наших местах простая старуха. И чем бы вы думали? Просто зашептыванием...» [1, I, с. 291], при этом ругая морочащих человека лекарей. Старуха, вылечившая зашептыванием, – колдунья, подобие хозяйки постоянного двора. Всеобщая недоверчивость, подозрительность – черта современного человека, увязнувшего в «тине мелочей». Так, таракан приобретает еще одну функцию – пластического выражения души: это своего рода «внешняя душа» современного человека – пустого, мелкого, погрязшего в грехе.

В ситуации, связанной с неудачной попыткой Шпоньки вернуть когда-то дарованные ему и присвоенные Сторченко земли, «тараканий мотив» приобретает функцию отвлекающего жеста, контрастного выражению лица: «Трудно изобразить, какую неприятную мину сделало при этих словах обширное лицо Григория Григорьевича. – Ей-богу, ничего не слышу! – отвечал он. – Надобно вам сказать, что у меня в левом ухе сидел таракан. В русских избах проклятые кацапы везде поразводили тараканов. Невозможно описать никаким пером, что за мучение было. Так вот и щекочет, так и щекочет...» [1, I, с. 297]. Сосед, пытаясь увести Шпоньку в сторону от неприятного ему разговора об участке земли, сам, подобно старухе-колдунье, «зашептывает» собеседника историей о таракане, повторяя ее. Эпизод имеет символический смысл: таракан, залезший в ухо, меняет сущность человека: как будто таракан, оставшись в голове, «нашептывает» человеку, как нужно изворачиваться, вести себя в той или иной ситуации. Метаморфоза реализуется в метафоре, базирующейся на развертывании известного фразеологизма «у каждого свои тараканы в голове». «Тараканы в голове» – определение человека как странного, чудака⁸.

Продолжение тараканьего мотива в «Мертвых душах»: именно в поэме мотив обнаруживает свою семантическую неоднозначность. Так, напр., тараканы своеобразно опозтированы в натюрморте-интерьере первой главы: «Покой был известного рода; ибо гостиница была тоже известного рода, то есть именно такая, как бывают гостиницы в губернских городах, где за два рубля в сутки проезжающие получают покойную комнату

с тараканами, выглядывающими, как черносливы, из всех углов...» [1, VI, с. 18].

Еще один эпизод повести «Иван Федорович Шпонька и его тетушка» отмечен энтомологическим мотивом. Оставшись наедине с барышней, которую тетушка предназначила Шпоньке в невесты, он ведет оригинальный разговор: «Наконец Иван Федорович собрался духом. – Летом очень много мух, сударыня! – произнес он полудрожащим голосом. – Чрезвычайно много! – отвечала барышня. – Братец нарочно сделал хлопнушку из старого маменькиного башмака; но все еще очень много.

Тут разговор опять прекратился. И Иван Федорович никаким образом уже не находил речи» [1, I: 305].

Муха – метафора, в которой материализуется неспособность персонажей к вербальному общению, в своем роде заместитель пустого слова⁹. В этом смысле важно указание на генезис мух: по украинскому поверью, мошки, комары, мухи завелись из пепла¹⁰. Эпизоды зарифмованы смыслом фразеологизмов «тараканы в голове» и «мухи в голове»: Шпонька поддается забалтыванию соседа и впадает в оцепенение при попытке разговора с барышней. Так и таракан, и муха – укрупненная деталь – является важным звеном в повести, указывающей на изменения человеческой природы.

Муха в эпизоде с барышней – энтомологический двойник и Шпоньки, и барышни. А.В. Гура подчеркивает: «У всех славян распространены представления о Насекомых как образе души: в виде мухи, бабочки, муравья, жучка душа покидает тело человека во время сна, особенно ведьмы, в виде мухи или бабочки она вылетает из умирающего и посещает родной дом после смерти, светлячков воспринимает как души людей, с душами живых членов семьи отождествляют зимующих в доме мух» [2]¹¹. Так, муха становится заместительницей человеческих душ¹², выражением его омертвевшей души – сути современного человека. В одном из ранних писем к Г.И. Высоцкому 1827 года Гоголь констатировал «падение» жителей Нежина: «Они задавили корою своей земности, ничтожного самодоволия высокое назначение человека. И между этими существами я должен пресмыкаться...» [1, X, с. 99]. А. Хансен-Леве, обозначая символику мухи, в качестве общего знаменателя называет смерть: «Как дионисийский символ муха связана со смертью: метафорически – как мотив разложения и превращения тела в труп, а метонимически – как

⁹ См. у Л.А. Софроновой о специфике коммуникации в ранней прозе Гоголя: «Их слово пустое, и не ассоциативное, за ним ничего не стоит, информация, которой они будто делятся друг с другом, на самом деле нулевая» [4, с. 23]. И далее: «Носитель такого фатического, неинформативного слова – Иван Иванович («Иван Федорович Шпонька и его тетушка»), о котором сказано, что «это был один из числа тех людей, которые с величайшим удовольствием любят позаниматься улаждающим душу разговором. И будут говорить обо всем, о чем только можно говорить» (1, 198). Он лишь устанавливает и поддерживает речевой контакт, даже не пытаясь нечто сообщить» [4, с. 24]. Обратим внимание на то, что ситуация свидания Шпоньки с «невестой» содержит в свернутом виде некоторые из указанных В.Н. Топоровым сюжеты, не развернутые в повести: превращения сказочного героя в муху для облегчения выполнения задач, муха летает над головой, служит приметой при узнавании невесты; происхождение мухи в результате соития брата и сестры и т.п. – [5, II, с. 188]. Значимость последнего важна в связи с именами персонажей, входящими в название цветка – Иван-да-Марья, выросшего на могиле влюбленных, нарушивших запрет.

¹⁰ См.: «Согласно южнославянским легендам, блохи, мухи и комары произошли из искр от змеиного удара хвостом по углям, блохи – из горсти земли, из праха или пепла змеи, вши – из пыли, пепла, из крови змеи» – отмечает А.В. Гура [2].

¹¹ См. также: Гура А.В. Символика животных в славянской народной традиции. М., 1991. С. 416-526; Терновская О.А. К описанию народных славянских представлений, связанных с насекомыми. Одна система ритуалов изведения домашних насекомых // Славянский и балканский фольклор. М., 1981. С. 139-159; Терновская О.А. Ведовство у славян. П. Бзык (мухи в голове) // Славянский и балканский фольклор. М., 1984. С. 118-130 и др.

¹² См. у А. Хансен-Леве: «Мифопоэтический характер мух, как раз наоборот, связан с дионисийским принципом дезорганизации, разложения и метаморфозиса в обратном направлении: душевно-духовное материализуется и материальное превращается в призрачное, мнимое, в сферу миражей и пустых идолов» [9, с. 96]. См. точное замечание Хансен-Леве: «Мухи живут в подвалах культуры, в периферии и в подсознании, в подполье уничтоженного, или, по крайней мере, униженного человека и в анархических кружках и коммунах, где старые апокалипсические вопросы и угрозы (Пора! Пора!) превращаются в утопические или идиотические ответы мечтателей или простых чудаков» [6, с. 99].

⁶ См. аналогичное в «Мертвых душах»: «Чичиков увидел в руках его графинчик, который был весь в пыли, как в фуфайке. “Еще покойница делала”, продолжал Плюшкин: “мошенница-ключница совсем было его забросила и даже не закупорила, каналья! Козьявки и всякая дрянь было напичкались туда, но я весь сор-то повынул, и теперь вот чистенькой я вам налью рюмочку”» [1, VI: 125].

⁷ В этом смысле справедливо утверждение М. Вайскопфа, введшего формулу «метафизическая доминанта»: «Единственное назначение человека – услышать зов и проникнуться влечением к ниспосланной ему цели; важно также, чтобы зов не стал губительным, не оказался бесовским искушением» [3, с. 15].

⁸ Выражение «тараканы в голове» пошло от того, что тараканы, попадая в какие-то устройства и механизмы, нарушали работу этих устройств. Это калка с английского «Every one has his own bugsin the head». Этот фразеологизм имеет архаический славянский прототип: у белорусов и украинцев есть выражения про «муху в голове», означающие глупость или душевнобольного человека. В разных языках он звучит по-разному. Напр., в немецком ему соответствует фразеологизм «einen Vogdzykha el im Kopf haben» – иметь птичку в голове, а в английском: «a bee in one's bonnet» – пчела под шляпой. И далее: «Пушкину же как-то рассказали, что есть такая побасенка, что тараканы ночью заползают в ухо человеку, когда он спит, и выедают мозг. На что Пушкин ответил, что типа “хорошо, я теперь человеку не буду говорить, что он глуп, а буду говорить, что он обижен тараканами”».

индекс или симптом приближающейся смерти, близкого конца, диссоциации живой плоти в прах и землю» [6, с. 95]¹³.

Как ни странно, но на хтоническую сущность самого Шпоньки указала именно его тетушка. Вспоминая свою самую первую встречу с родившимся племянником, она до сих пор содрогается от отвращения: «Я помню, когда приехала самое пущенье, перед филипповкою, и взяла было тебя на руки, то ты чуть не испортил мне всего платья; к счастью, что успела передать тебя мамке Матрене. Такой ты тогда был гадкий!..» [1, I, с. 295]. В эпитете «гадкий» неосознаваемое определение самих себя, своих пустых, измелчавших душ. Тем же эпитетом в повести наделяет черт, точнее, его вербальный двойник; тетушка призывает черта, не в силах отыскать дарственную: «Сам черт, господи прости меня за это гадкое слово, не мог бы понять ее. Куда она дела эту запись – один бог знает» [1, I: 297]¹⁴.

Укрупнение детали¹⁵ получает вполне определенный смысл в отсылке к историко-культурному контексту, в частности, к картинам нидерландских, немецких и итальянских художников середины XV–первых десятилетий XVI века, где на видном месте – изображение мухи в натуральную величину: «Создается впечатление, что это делалось без какого бы то ни было символического значения... Нарисованная муха служит в качестве защитного талисмана против реальных насекомых, которые в противном случае могут сесть и оставить свои грязные следы на живописном воплощении религиозной темы. Было традиционной практикой помещать на изображениях зданий образы нежелательных насекомых, чтобы прогнать прочь реальных» [7]¹⁶. В этом выражается оберегающая функция изображения.

Укрупненная деталь будет определяющей во сне Шпоньки¹⁷. Отзвуки мотивов из разговора с барышней получают во сне Шпоньки символическое воплощение. Упомянутая Марьей Григорьевной мухобойка, которую сделали из старого башмака матери, задает цепочку замещений в хаотичных сюжетах сна. Мать занимает главное положение в семье, замещая мужчину, и Иван Федорович, таким образом, гипотетически меняется местами со своей будущей женой. Так прогнозируется его возможное умаление до подкаблучника (фразеологизм «под башмаком»).

Укрупненная деталь в прозе Гоголя – его эстетический принцип, в котором выражение избыточности есть не что иное, как проявление стихийной мощи природы и человеческого воображения, деформированного словом. «Бытовое», выражаясь в поэзии вранья, вытесняет «человеческое» и вместе с тем человека. Так, гость Сторченко, Иван Иванович, вспоминая о дынях и арбузах, когда-то выращенных покойным отцом Шпоньки, рассказывает руки, «как будто бы хотел обхватить толстое дерево: „ей богу, вот какие!“», хвастается своими необыкновенными индейками: «„Гм, что это за индейки!“ сказал вологлоса Иван Иванович с видом пренебрежения, оборотившись к своему соседу. „Такие ли должны быть индейки! Если бы вы увидели у меня индеек! Я вас уверяю, что жиру в одной больше, чем в десятке таких, как эти. Верите ли, государь мой, что даже противно смотреть, кода ходят они у меня по двору, так жирны!“» [1, I, с. 300]: обгаживая чужих индеек, поданных к столу, он, тем не менее, спокойно умирает этих индеек. В этом стремлении поразить масштабами лжи – уход от духовности. Но в то же время в этом отголоски доисторического, легендарного, бытия, когда «преизбыточность» была нормой.

«Замещения» разного рода также органичны поэтике Гоголя. На бытовом уровне в повести о Шпоньке дворовый человек вполне естественно выполняет несколько функций сразу: огородник – сторож – кучер. На мифопоэтическом уровне это замещение об-

ретает метафизический смысл: сторож охраняет вход в потусторонний мир; он же кучер, правящий лошадьми, которые в мифологии – проводники в потусторонний мир; он же огородник, который, взращивая растения, сотворяет, подобно Богу, мир; бречка со времен Адама – означает первозданность и древность. Сама Тетушка, которая стреляла дичь и трусила груши, отстраняющая Шпоньку от ведения хозяйства, замещает Хозяина. Пояснением к возможным замещениям и переворачиваниям являются письма Гоголя¹⁸.

Муhy органично вписаны в поэтический мир старосветских помещиков (повесть «Старосветские помещики», включенная в сборник «Миргород»), двоящийся в сознании рассказчика: с одной стороны, очевидна их вредоносная роль («Из узеньких рам глядела герцогиня Лавальер, обпачканная мухами» [1, II, с. 17]); с другой – «поэтическая», даже космологическая: «На стеклах окон звенело страшное множество мух, которых всех покрывал толстый бас шмеля, иногда сопровождаемый пронзительными визжаниями ос; но как только подавали свечи, вся эта ватага отправлялась на ночлег и покрывала черною тучею весь потолок» [1, II, с. 19]. Во втором случае муhy – отголоски общей гармонии космоса, явленной в Доме. Лиризм смягчает вредоносность, возводя мух в роль устроителей дома-космоса¹⁹. В описании – возвращенная миру музыкальность, об отсутствии которой печалился Гоголь: «Но если и музыка нас оставит, что будет тогда с нашим миром?» [1, VIII, с. 13]. Естественны метаморфозы серой кошечки – персонифицированной смерти, явившейся за Пульхерией Ивановной.

Эпизод пробуждения Чичикова в идиллическом мире Коробочки пародирует миф о Геракле, которому докучали муhy: «Солнце сквозь окно блистало ему прямо в глаза, и муhy, которые вчера спали спокойно на стенах и на потолке, все обратились к нему: одна села ему на губу, другая на ухо, третья норавлила как бы усесться на самый глаз, ту же, которая имела неосторожность подсесть близко к ноздрю, он потянул вприсонках в самый нос, что заставило его очень крепко чихнуть – обстоятельство, бывшее причиной его пробуждения» [1, VI, с. 47]. В иллюстрации Марка Шагала «Утро у Коробочки» эта аллюзия очевидна: Чичиков, подобно ребенку, лежит на животе поперец кровати, с обнаженным задом²⁰.

Чинувничий мир в поэме существуют в полярности пчела/муха. Чинувники в деловой ипостаси уподоблены «трудолюбивым пчелам, рассыпавшимся по сотам, если только соты можно уподобить канцелярским делам» [1, VI, с. 146]. Чинувники в светской ипостаси – мухам: «Черные фракки мелькали и носились врознь и кучами там и там, как носят муhy на белом сияющем рафинаде в пору жаркого июльского лета...» [1, VI, с. 14].

И в дальнейшем амбивалентный энтомологический мотив стягивает полярные смыслы далеких понятий, объединенных признаком черноты: косвенная связь насекомых с чертом (см., фрагмент с описанием бала: «Кричат: „бал, бал, веселосты!“ Просто, дрянный бал, не в русском духе, не в русской натуре, черт знает что такое: взрослый, совершеннолетний вдруг выскочит весь в черном, общипанный, обтянутый, как чертик, и давай месить ногами. Иной даже, стоя в паре, переговаривается с другим об важном деле, а ногами в то же самое время, как козленок, вензеля направо и налево...» [1, VI, с. 174–175]) и с землей («черное» как «земное»: «свеже-разрытые черные полосы, мелькающие по степям» [1, VI, с. 220], орнитологическое-энтомологическое: «вороны, как муhy, и горизонт без конца...» [1, VI, с. 220]).

¹³ И далее: «Как постисторические минус-существа или несущества они не только ничего не дают или не даруют, но и, скорее всего, похищают, высасывают, атомизируют» [6, с. 96]. См. в «Мертвых душах» о хозяйстве Плюшкина: «как муhy мрут».

¹⁴ Страдающий от клопов и тараканов Сторченко этим же эпитетом также наделяет сено постоянного двора: «Тут сено такое гадкое, что того и гляди, как-нибудь попадет сучок» [1, I, с. 292].

¹⁵ См. иллюстрацию В. Фаворского, где в эпизоде свидания Шпоньки с барышней человеческие фигуры несоизмеримы с мухами, изображенными крупно, на первом плане.

¹⁶ И далее: «Это поверие было в одном ряду с гомеопатическим характером средневековой медицины, выражаемом сентенцией «Similia similibus curentur» (лат. – «Подобное излечивается подобным»). В некоторых более поздних примерах назначение муhy – быть просто trompe-l'œil (фр. – «обманка», «обманчивый образ»).

¹⁷ Сон анализируется у И. Золотусского [8], С. А. Гончарова [9].

¹⁸ Напр., приглашение друзей на летний отдых в Васильевку сопровождается шуточными угрозами с опорой на мифологию телесного низа: «...Нет, ты будешь совершенный лошадиный помет, если всё это не подействует на твою вялую душу. Тогда можно будет решительно сказать, что весь мозг из головы твоей перешел в ту неблагоприятную часть тела, которую мы имеем обыкновенно садиться на стуле и даже на судне, а всё содержимое в этой непозволительной и мало употребляемой в разговоре части поднялось в голову...» [1, X, с. 235].

¹⁹ См. скрепляющее эти полюса, промежуточное: «Треугольные столики по углам, четырехугольные перед диваном и зеркалом в тоненьких золотых рамах, выпотченных листьями, которых муhy усеяли черными точками, ковер перед диваном с птицами, похожими на цветы, и цветами, похожими на птиц, – вот все почти убранство невзыскательного домика, где жили мои старики» [1, II, с. 18].

²⁰ Геракл не расправился со своими обидчиками – крокопитами, обратившимися в черных трупных мух и мешавших ему, потому что им удалось втянуть его в стихию смеха, и он вместе с ними стал смеяться над собственным обветренным, похожим на щит, задом [9].

Плюшкин и Чичиков зарифмованы паучьим мотивом. В главе о Плюшкине происходит переименование персонажа: реальный паук становится символическим: «На одном столе стоял даже сломанный стул и, рядом с ним, часы с остановившимся маятником, к которому паук уже приладил паутину» [1, VII, с. 115] – «Всё тепло живо и совершалось размеренным ходом...; везде, во всё входил зоркий взгляд хозяина и, как трудолюбивый паук, бегал, хлопотливо, но расторопно, по всем концам своей хозяйственной паутины» [1, VII, с. 118]. Смыкание мухи и паука завершается в авторском комментарии к биографии Чичикова, где так называемые патриоты включены в «мушиный» сюжет: «...они выбегут со всех углов, как пауки, увидевшие, что запуталась в паутину муха, и подымут вдруг крики: "Да хорошо ли выводить это на свет, провозглашать об этом? Ведь это всё, что ни описано здесь, это всё наше, – хорошо ли это? А что скажут иностранцы?"» [1, VII, с. 243].

Мертвые мухи – лейтмотив главы о Плюшкине²¹. Обратим внимание на то, что Гоголь не обнажает механизмов превращения «кучи», в которой присутствуют мертвые насекомые, в «скрытую поэзию» бытия: акт написания Плюшкиным – некое колдовство, он, подобно, Демиургу, творит мир, существующий по законам гармонии: «...но наконец убедился, что никак нельзя; всунул перо в чернильницу с какою-то заплесневшею жидкостью и множеством мух на дне и стал писать, выставляя буквы, похожие на музыкальные ноты, придерживая поминутно прыть руки, которая рассказывалась по всей бумаге, лепя скупую строку на строку, и не без сожаления подумывая о том, что всё еще останется много чистого пробела» [1, VII, с. 127].

Мухи, возникшие из пепла, определяют природу призрачного мира, существующего до тех пор только, пока движется рука. Перевернутость в прочтении самого акта письма: сотворение и есть зачернение, музыка – порождение хтонического начала, письмо есть заполнение пустоты.

Библиографический список

1. Гоголь, Н.В. Гоголь Н.В. Полн. собр. соч.: в 14 т. – М.; Л., 1937-1952.
2. Гуря, А.В. Насекомые // Славянская мифология: словарь [Э/п]. – Р/д: <http://pagan.ru/slowar/n/nasekomye8.php>
3. Вайскопф, М. Сюжет Гоголя. – М.: Радикс, 1993.
4. Софронова, Л.А. Мифопоэтика раннего Гоголя. – СПб., 2010.
5. Топоров, В.Н. Муха // Мифы народов мира: энциклопедия: в 2 т. – М., 1988. – Т. II.
6. Хансен-Леви, А. Мухи – русские, литературные // Studia Litteraria Polono-Slavica, Утопия чистоты и горы мусора. – Warszawa, 1999. – № 4.
7. Энциклопедия символов [Э/п]. – Р/д: <http://www.symbolarium.ru/index.php/%D0%9C%D1%83%D1%85%>
8. Золотусский, И.П. Гоголь. – М., 2009.
9. Грейвс, Р. Мифы Древней Греции [Э/п]. – Р/д: <http://www.greece-about.ru/travel-1600.html136>

Bibliography

1. Gogolj, N.V. Gogolj N.V. Poln. sobr. soch.: v 14 t. – M.; L., 1937-1952.
2. Gura, A.V. Nasekomihe // Slavyanskaya mifologiya: slovarj [Eh/r]. – R/d: <http://pagan.ru/slowar/n/nasekomye8.php>
3. Vajjskopf, M. Syuzhet Gogolya. – M.: Radiks, 1993.
4. Sofronova, L.A. Mifopoehtika rannego Gogolya. – SPb., 2010.
5. Toporov, V.N. Mukha // Mifi narodov mira: ehnciklopediya: v 2 t. – M., 1988. – T. II.
6. Khansen-Leve, A. Mukhi – russkie, literaturniye // Studia Litteraria Polono-Slavica, Utopiya chistotih i gorih musora. – Warszawa, 1999. – № 4.
7. Ehnciklopediya simbolov [Eh/r]. – R/d: <http://www.symbolarium.ru/index.php/%D0%9C%D1%83%D1%85%>
8. Zolotusskiy, I.P. Gogolj. – M., 2009.
9. Greyjvs, R. Mifi Drevney Grecii [Eh/r]. – R/d: <http://www.greece-about.ru/travel-1600.html136>

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 811

Akulova N.N. DEBATING POINT OF INTERPRETING THE "CONTRADICTION" IN LINGUISTICS. The article is devoted to the broad and narrow understanding of contradiction in modern linguistics. The problem of its linguistic status in terms of comparison with the notions "contrast" and "paradox" is stated, and the basics of classification of contradictory statements is offered.

Key words: contradiction, principle of the method, contrast, paradox, pseudocontradictory statement.

Н. Н. Акулова, аспирант СФУ, г. Красноярск, E-mail: hippoo@mail.ru

ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ ТРАКТОВКИ ПРОТИВОРЕЧИЯ В ЛИНГВИСТИКЕ

В статье говорится о широком и узком понимании противоречия в современной лингвистике, рассматривается проблема его лингвистического статуса в аспекте соотношения с понятиями «контраст» и «парадокс», а также предлагается основание классификации противоречивых высказываний.

Ключевые слова: противоречие, принцип построения приема, контраст, парадокс, псевдопротиворечивое высказывание.

Категория противоречия занимает одно из центральных мест не только в философии, логике, эстетике, психологии, теологии, социологии, но и в лингвистике. Как отмечает Л.А. Новиков, «лингвистическое понимание противоречия основано на совмещении его формально-логического и диалектического (философского) представлений, силлогистики Аристотеля и диалектики Платона» [1, с. 326].

Само понятие противоречия, по мнению Н.Д. Арутюновой, в работах лингвистов неоднородно, так как «под него подводят

несходные между собой явления: 1) недопустимость соприсутствия в тексте как единовременном продукте одного говорящего утверждения и отрицания одной мысли; 2) несовместимость семантических компонентов; 3) несоответствие синтаксических связей семантическим отношениям; 4) разлад между коммуникативными целями говорящего и смыслом или пресуппозициями высказывания; 5) одновременная соотносительность с разными точками отсчета или даже разными точками зрения; 6) эмпирическая невозможность интерпретировать предложение применительно к устройству нашего мира» [2, с. 3]. Этим фактом объясняются высказывания лингвистов о том, что «...само понятие "противоречие" крайне противоречиво» [3, с. 289].

²¹ А. Хансен-Леви в своей работе указывает не все эпизоды.

В лингвистических работах, посвященных изучению противоречия, можно выделить узкое и широкое понимание данного понятия.

В узкой трактовке, противоречие – это отклонение (прагматически мотивированное или немотивированное) от логического закона непротиворечия, одна из формулировок которого гласит о том, что не могут быть одновременно истинными две противоположные мысли об одном и том же предмете, взятом в одно и то же время и в одном и том же отношении.

Широко рассматривает противоречие Б.Т. Ганеев. В монографии «Противоречие в языке и речи» в понятие «противоречие» он включает не только собственно логическое противоречие, но и «разноречие», или «неполное противоречие», при котором «отрицается только часть элементов противопоставляемой пары (например, в случае метафоры)» [4, с. 125]. Противоречие в таком широком осмыслении он относит к аллофонии как алогичной, аномальной разновидности языка. Признаками аллофонии Б.Т. Ганеев считает многозначность лексемы, наличие в ней эксплицитного или имплицитного противоречия, транспозиции форм, несоответствие содержания формы денотату, переносные значения языкового знака. Поэтому исследователем выделяется большой перечень приемов, рассматриваемых как явление аллофонии: амфиболия, антаногога, антитеза, каламбур, оксюморон, парадокс, синойкиоза, анафора, алогизм, анахронизм, антиметабола, антистрекфон, гистеропротерон, металеписис, метатеза, хиазм, контаминация, апофазия, антипофара, литота, отрицательное сравнение, антифразис, загадка, ирония, катахреза, металогия, метафора, метонимия, олицетворение, сарказм, синекдоха, апострофа, перифраза, риторический вопрос, гипербол, гротеск, антанаклаза, остранение, анаколуп, антимерия, гендиадис, зевгма, силлепис, синкриза и зналага.

Под категорию противоречия также подводят высказывания, содержание которых не соответствует нашему представлению об устройстве мира. Так, по мнению Н.Д. Арутюновой, «противоречиво такое высказывание, которое в принципе не может быть истинным в применении к данной нам в опыте (практическом и теоретическом) действительности» [2, с. 6].

Именно различием в трактовке объема понятия противоречия объясняется тот факт, что лингвистами по-разному определяется лингвистический статус этого явления. Так, например, Н.А. Максимова вслед за Л.А. Новиковым противоречие называет тропофигурой. При этом под тропофигурой она понимает синтаксические конструкции, которые содержат художественное превращение смысла и тем самым имеют «переходный характер» между стилистическими фигурами и классическими тропами. Другие исследователи трактуют противоречие как выразительное средство (Л.А. Новиков) или принцип построения паралогического приема, понимая под последним осознанное и целесообразное отступление от «коммуникативной нормы логичности речи» (И.В. Пекарская, О.С. Кожевникова).

Следующий дискуссионный вопрос связан с проблемой классификации приемов (в иной трактовке – фигур) противоречия. О.С. Кожевникова, отмечая недостаточную изученность лингвистического аспекта проявления противоречия, пишет: «Не все приемы, основанные на намеренном нарушении принципа непротиворечия, исследованы, а другие – не в равной степени и не системно. Многие из таких приемов не имеют терминологического обозначения» [5, с. 118]. Л.А. Новиков отмечает, что «вопрос о противоречии как приеме должен быть рассмотрен в поэтике и стилистике в тесной взаимосвязи с другими тропофигурами» [1, с. 334]. Среди приемов противоречия некоторые исследователи выделяют парадокс (Л.А. Новиков), контраст (Т.Г. Бочина). Тем самым решение вопроса о классификации приемов противоречия тесно связано с вопросом о соотношении понятий: противоречие, контраст, парадокс.

Как и в случае с противоречием, лингвистический статус контраста определяется по-разному: семантический прием (М.В. Панкратова), стилистическая фигура (Р.В. Селина), троп (Н. Абрамов, Г.Г. Хазагеров, Т.Г. Хазагеров, Л.С. Ширина), поэтический прием (Ю.Н. Блинов), лингвокогнитивный принцип (Т.Г. Бочина), общий принцип организации приемов (Н.Ю. Максимова, О.С. Кожевникова) и т.д. Однако многие исследователи отмечают, что явление контраста связано с противоречием и противопоставлением, которые составляют его логику-философскую основу и поэтому являются более узкими понятиями. В качестве доказательства приведем две цитаты: «Основными стилистическими фигурами контраста являются две их разновидности: 1) противо-

поставление, в котором соотносятся противоположные понятия, образы, смысловые сферы; 2) противоречие, внутри которого несовместимость разных понятий предстает как взаимосвязь, синтез» [6, с. 46]; «Разновидностью лексико-семантического контраста выступает прием противопоставления. На уровне языка противопоставление выражается антитезой – стилистической фигурой, представляющей собой "противопоставление противоположных, контрастных по своему содержанию слов (шире – образов)"» [7, с. 12-13].

Определение контраста как принципа организации приемов ставит вопрос о содержании самого понятия принцип и месте названного принципа в системе других принципов, которые выделяют исследователи.

В современных стилистике и риторике понятие принцип используется в двух значениях: 1) как особенность построения стилистических средств (стилистических приемов: тропов и фигур) (механизм, который создает стилистический прием или группу приемов) (А.А. Кузнецова), особенность в устройстве стилистического средства, определяющую отношение этого средства к действительности (И.В. Пекарская); 2) как исходные положения, правила, определяющие направление в котором осуществляется отклонение от нормы (интенциональный аспект) (А.П. Сквородников).

И.В. Пекарская пишет, что разные ученые, обращаясь к вопросам экспрессивного синтаксиса, пытаются выявить эти принципы: «Г.Н. Акимов останавливает внимание на расчлененности и нерасчлененности экспрессивных конструкций; Э.М. Березовская соотносит так или иначе все явления экспрессивного синтаксиса с принципом симметрии, отмечая, что понятие симметрии сочетается с понятием асимметрии и образует с ним некое единство; А.П. Сквородников описывает ряд фигур в системе (эллипсис, антиэллипсис, усечение, повтор, парцелляцию), исходя из принципов экономии и избыточности в языке» [8, с. 67-68]. Таким образом, заключает исследователь, «существует некий перечень принципов построения экспрессивных синтаксических конструкций – стилистических фигур» [8, с. 68]. И.В. Пекарская предлагает разделить принципы на общие и частные. Общие принципы лежат в основе построения не только экспрессивных, но и неэкспрессивных средств языка, частные же принципы лежат в основе построения лишь экспрессивных средств.

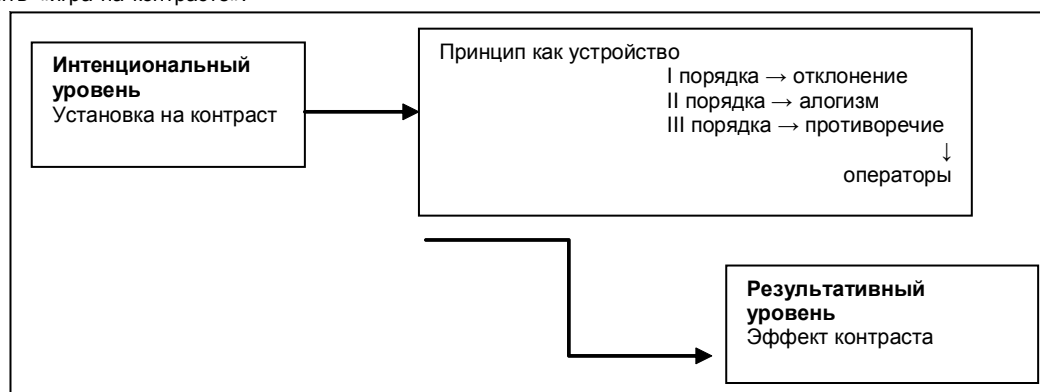
Иное понимание частного принципа представлено в работах Г.А. Копниной, которая, вслед за представителями Льежской школы риторики, частными принципами называет операторы: «...отклонение от нормы можно признать речемыслительной операцией, а способы, при помощи которых она осуществляется, – операторами. Результатом операции является речевой факт, основанный на базовом принципе (отклонение от нормы) и частном принципе (операторе, или операциональном принципе), его реализующем» [9, с. 98].

Исследователи в области теории элокуции общим принципом построения приемов считают отклонение от языковой/речевой нормы (А.П. Сквородников, И.В. Пекарская, А.А. Кузнецова, А.Н. Смолина) или нулевой ступени нормы (термин группы μ), т.е. ее нейтрального варианта (Г.А. Копнина).

Г.А. Копнина при описании приемов исходит из оппозиции «норма – отклонение от нормы или ее нейтрального варианта» [9], в отличие от представителей группы μ , которые рассматривают приемы, исходя из положения – отклонение от нулевой ступени» [10]. По мнению Ж. Дюбуа и др., «норма часто "неуловима"», поэтому авторы используют понятие «"нулевой ступени" литературности», служащее «практическим определением нормы» [10, с. 51]. Г.А. Копнина полагает, что «понятие нормы более предпочтительно по сравнению с понятием "нулевой ступени"», поскольку в рамках нормы выделяются нейтральный и экспрессивный варианты [9, с. 193]. Общие принципы отклонения, выделяемые в соответствии с разными типами норм, реализуются при помощи частных (операциональных) принципов [9, с. 168].

Разное осмысление понятия «частный принцип» построения приема привело к тому, что одни исследователи контраст называют в кругу общих принципов, другие же – в кругу частных принципов, наряду с принципом контаминации и принципом повтора, считая его «частным проявлением общего принципа асимметрии» [8, с. 68]. В первом случае частным принципом контраста исследователи называют противоречие (О.С. Кожевникова, Н.Ю. Степанова). А.А. Кузнецова полагает, что стилистические принципы могут быть синкретичными, и к таковым автор относит принцип контраста, наряду с градацией.

Таким образом, выдвигаемая ранее идея И.В. Пекарской об иерархии принципов как особенностей устройства приема оказывается плодотворной. Принципом первого порядка считаем принцип отклонения от нормы (или ее нейтрального варианта); принципом второго порядка – отклонение от той или иной конкретной нормы, например, от формально-логической нормы (вслед за Г.А. Копниной); принципом третьего порядка может быть разновидность отклонений от конкретной нормы, например в нашем случае – от закона непротиворечия; принципом четвертого порядка, или, лучше сказать, операторами являются те операции, при помощи которых это отклонение совершается. При использовании этих принципов говорящий имеет некие исходные положения, которые определяют направления отклонения, задающие характер речевого воздействия. Таким направлением может быть «игра на контрасте».



Перейдем к соотношению понятий «противоречие» и «парадокс».

При широком понимании парадоксом называют противоречие, трактуемое как несоответствие истинному положению дел. Например, Л.Н. Синельникова парадокс определяет следующим образом: «Парадокс (греч. – *неожиданный, необыкновенный, странный*) – мнение, суждение, резко расходящееся с обычным, противоречащее здравому смыслу: неожиданное явление, не соответствующее обычным представлениям» [3, с. 289]. Н.К. Рябцева о *здравом смысле* пишет следующее: «Здравый смысл воплощается в представлениях типа "Утром солнце встает, а вечером садится", "Время летит или ползет", "Радость переполняет человека, а горе сушит" и т. п. Такие "донаучные" представлений не просто много в обыденном сознании – ими пронизано наше восприятие всех абстрактных сущностей: времени, эмоций, коммуникации, мышления, социальных явлений и мн. др.» [2, с. 163]. В «Большой советской энциклопедии» о парадоксе сказано, что поскольку в науке «нормой» естественно считать истину, то так же естественно характеризовать в качестве парадокса всякое отклонение от истины, т. е. ложь, противоречие. Поэтому в логике парадокс понимается как синоним терминов «антиномия», «противоречие»: так называют любое рассуждение, доказывающее как истинность некоторого высказывания, так и истинность его отрицания. А.Д. Шмелев отмечает, что «высказывание считается истинным, если его пропозициональное содержание соответствует действительности (материальная истинность) и при этом два компонента содержания не противоречат друг другу (формальная истинность)» [2, с. 85].

Отсюда можно сделать вывод, что парадоксальными считают, с одной стороны, высказывания, в содержании которых нарушается онтологическая норма (требование соответствия действительности), с другой стороны, высказывания, основанные на формально-логическом противоречии. В этой связи уместно привести слова Г.А. Копниной, которая пишет: «Чтобы не происходило "размытия" границ между логикой и онтологией, затрудняющего классифицирование речевых фактов как принадлежащих тому или иному приему, целесообразно термин паралогические риторические приемы (алогизмы – в иной терминологии) понимать как целесообразные отступления от законов и правил именно формальной логики, а не от соответствия ситуации реальной действительности («логики вещей»)» [11, с. 89-90]. Именно совмещение в рамках одного понятия «логика» два его разных осмысления («логика вещей» и «формальная логика») приводит, по сути, к тому, что понятие параонтологического приема оказывается синонимичным понятию парадокса.

Исходя из приведенных соображений, **противоречие считаем частным принципом построения речевых приемов, который является одной из разновидностей принципа алогизма как механизма прагматически мотивированного отклонения от того или иного закона/правила логики.** Противоречие приводит к возникновению контраста, но не всякий контраст является результатом отклонения от закона непротиворечия, если контраст понимать как «композиционно-стилистический принцип развертывания речи, заключающийся в динамическом противопоставлении двух содержательно-логических, а также структурно-стилистических планов изложения» [6, с. 48].

Сказанное выше можно изобразить схематически следующим образом:

Более узкое понимание парадокса встречаем в статье Л.А. Новикова, который парадокс определяет как «разновидность фигуры противоречия» [1, с. 333]. Парадокс основан «чаще всего на конкретной лексике, словах, вступающих в тексте в отношения контекстуальной противоположности (оппозиции). Сущность парадокса состоит в неожиданном несовпадении вывода с посылкой, в их противоречии, нередко в *reductio ad absurdum*. Эффект алогизма, "нескладницы" выступает здесь как осязаемое средство нарушения привычного автоматизма отношений и тем самым экспрессивного подчеркивания поэтического образа...» [1, с. 333].

Многие исследователи трактуют парадокс как суждение (мысль), которое, на первый взгляд, противоречит здравому смыслу, но является глубоким по значению (О.Н. Емельянова, О.С. Кожевникова, Л.И. Тимофеев, Г.Г. Хазагеров). Другими словами, противоречие здравому смыслу осуществляется часто только с виду.

Однако, как отмечает Л.Н. Синельникова, «что касается *здорового смысла*, здесь еще больше неясностей (вряд ли кто-нибудь в наше время рискнет дефинировать это понятие)» [3, с. 289]. Очевидно, этим объясняется стремление заменить сочетание «здравый смысл» понятием «общепринятое мнение». В частности О.С. Кожевникова пишет о том, что парадокс – это высказывание, отрицающее общепринятое мнение, на первый взгляд не референтное, но глубокое по значению при его интерпретации. Т.В. Матвеева также под парадоксом понимает мнение, которое идет в разрез с общепринятым, привычным, кажется или является противоречащим логике и здравому смыслу.

О.С. Кожевникова парадокс считает «особым случаем противоречия (неполным в логическом отношении), так как противоречие в данном приеме существует только на уровне поверхностного восприятия и снимается широким контекстом» [5, с. 121].

Анализ речевых фактов позволяет утверждать, что существуют два типа противоречивых высказываний как высказываний, основанных на отклонении от закона непротиворечия:

1) собственно противоречивые высказывания – такие высказывания, противоречие которых не снимается контекстом в его широком осмыслении, например: «*Ученые открыли секрет долголетия ежей. Оказывается, они и живут недолго*» (Анекдот шоу на 102.8 Fm Красноярск: Авторитетное радио 28.08.2011) – в высказывании представлены два противоречащих друг другу утверждения (X живет долго и X живет недолго), что формально выражено использованием contradictory понятий применительно к одному и тому же объекту, взятому в одно и то же время и в одном и том же отношении;

- *Do you speak English?*
- **Что-то? Не понимаю.**
- *Я спрашиваю, говорите ли вы по-английски?*
- **А-а-а, английским я владею в совершенстве!** (Телесемь

№ 38 12-18 сентября 2011) – противоречие выделенных в тексте анекдота высказываний, выражено при помощи контрастных понятий *не понимаю* и *владею* (владение подразумевает понимание).

2) **высказывания псевдопротиворечивые** – высказывания, противоречие в которых снимается на уровне контекста, например: *«Я один, но это не значит, что я одинок, / Мой магнитофон хрипит о радостях дня, / Я помню, что завтра меня ждет несколько встреч, / И кофе в известном кафе созреет меня...»* (песня В. Цоя «Ночь») – соблюдены все условия закона непротиворечия: понятие одиночества в рамках одного высказывания осмысливается по-разному в зависимости от времени событий.

В рамках псевдопротиворечия О.С. Кожевникова рассматривает парадокс, определяя его как высказывание, отрицающее общепринятое мнение, на первый взгляд нереферентное, но глубокое по значению при его интерпретации. Однако этот исследователь, как и многие другие, не говорит о критериях определения «глубины значения». Таковым критерием мы будем считать (на основе анализа примеров парадокса в словарях и справочниках) выявление некоей онтологической закономерности. Если противоречивое по форме высказывание в результате переосмысления «выводит» на существование определенной закономерности,

то, оно является глубоким по значению, например: *«Как хорошо говорится в старой песне Андрея Макаревича: "Бог нам дал старых друзей и новых старых не будет!"»* (Е. Гришкoveц «Продолжение жизни»).

Итак, парадоксальные высказывания представляют собой разновидность псевдопротиворечивых высказываний, которая в результате переосмысления выявляет некую закономерность. Парадокс существует не для того, чтобы в нем увидели «не-норму как признак особого положения вещей», а как «свойство мира, а не только свойство сознания» [3, с. 291].

Возможно переосмысление парадоксальных высказываний (своего рода «двойное отклонение» – термин «группы μ»). Например, классики говорят: *«Сила женщины – в её слабости»* – данный афоризм в контексте телепередачи «Модный приговор» на 1 канале от 29.09.2011 г. трактуется следующим образом: «женщина, имеющая эстетически правильные привычки в одежде (переносное значение слова *слабости*), способна управлять мужчиной, и в этом её сила».

В дальнейшем предполагается детализировать выделенные нами группы противоречивых высказываний.

Таким образом, существует ряд дискуссионных вопросов, касающихся проблемы трактовки противоречия в современной лингвистике. Решение этих вопросов будет способствовать уточнению статуса противоречивых высказываний в системе риторических приемов и тем самым развитию теории элокуции.

Библиографический список

1. Новиков, Л.А. Противоречие как прием // Филологический сборник (К 100-летию со дня рождения академика В.В. Виноградова). – М., 1995.
2. Логический анализ языка: Противоречивость и аномальность текста: сб. ст. / под ред. Н.Д. Арутюновой. – М., 1990.
3. Синельникова, Л.Н. Правда и ложь противоречивых высказываний // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. – 2006. – Т. 19. – № 5.
4. Ганеев, Б.Т. Противоречия в языке и речи: монография. – Уфа, 2004.
5. Кожевникова, О.С. О стилистических приемах, организуемых принципом противоречия, в современной российской газете // Современная филология: актуальные проблемы, теория и практика: сб. материалов междунар. науч. конф. – Красноярск, 2005.
6. Степанова, Н.Ю. Контраст как средство создания комического эффекта (лингвистический аспект): дис. ... канд. филол. наук. – М., 2010.
7. Панкратова, М.В. Доминантные компоненты идиостиля И. Лиснянской (контраст, повтор, сравнение): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2009.
8. Пекарская, И.В. Силлепсис, снятие, солецизм, зевгма, анаколуп: беспорядок в упорядоченности или упорядоченность беспорядка? (К проблеме терминологической точности в системе стилистических фигур) // Речевое общение: Вестник Российской риторической ассоциации. – 2000. – Вып. 1.
9. Копнина, Г.А. Риторические приемы современного русского литературного языка: опыт системного описания: дис. ... д-ра филол. наук. – Красноярск, 2010.
10. Общая риторика: пер. с фр. / общ. ред. А.К. Авеличева. – М., 2006.
11. Копнина, Г.А. О классификации риторических приемов (к постановке проблемы) // Филологические науки. – 2004. – № 2.

Bibliography

1. Novikov, L.A. Protivorechie kak priem // Filologicheskijy sbornik (K 100-letiyu so dnya rozhdeniya akademika V.V. Vinogradova). – M., 1995.
2. Logicheskijy analiz yazhka: Protivorechivost' i anomalnost' teksta: sb. st. / pod red. N.D. Arutyunovoy. – M., 1990.
3. Sinelnikova, L.N. Pravda i lozhj protivorechivikh vihskazihvaniy // Ucheniye zapiski Tavricheskogo nacionalnogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. – 2006. – T. 19. – № 5.
4. Ganeev, B.T. Protivorechiya v yazhke i rechi: monografiya. – Ufa, 2004.
5. Kozhevnikova, O.S. O stilisticheskikh priemakh, organizuemikh principom protivorechiya, v sovremennoy rossiyskoy gazete // Sovremennaya filologiya: aktualniye problemih, teoriya i praktika: sb. materialov mezhdunar. nauch. konf. – Krasnoyarsk, 2005.
6. Stepanova, N.Yu. Kontrast kak sredstvo sozdaniya komicheskogo ehffekta (lingvostilisticheskijy aspekt): dis. ... kand. filol. nauk. – M., 2010.
7. Pankratova, M.V. Dominantniye komponentih idioshtilya I. Lisnyanskoy (kontrast, povtor, sravnenie): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – M., 2009.
8. Pekarskaya, I.V. Sillepsis, snyatie, solecizm, zevgma, anakoluf: besporyadok v uporyadochennosti ili uporyadochennost' besporyadka? (K probleme terminologicheskoy tochnosti v sisteme stilisticheskikh figur) // Rechevye obshenie: Vestnik Rossiyskoy ritoricheskoy associacii. – 2000. – Vihp. 1.
9. Kopnina, G.A. Ritoricheskie priemih sovremennogo russkogo literaturnogo yazhka: opiht sistemnogo opisaniya: dis. ... d-ra filol. nauk. – Krasnoyarsk, 2010.
10. Obthaya ritorika: per. s fr. / obth. red. A.K. Avelicheva. – M., 2006.
11. Kopnina, G.A. O klassifikacii ritoricheskikh priemov (k postanovke problemih) // Filologicheskie nauki. – 2004. – № 2.

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 81.1

Rezinkin A.J. THE COGNITIVE METHODS OF APPROACH TO STUDYING METONYMY. In the work there are described the basic cognitive methods of approach to studying metonymy within the modern scientific paradigm in the cognitive linguistics: from the position of prototypes and idealized cognitive models and from the position of the frame and conceptual semantics. The author draws a conclusion that these methods of approach to studying metonymy from the cognitive point of view do not contradict one another and make one consider metonymy as a mode of conceptualization and categorization of reality, i.e. as a way of cognition and organization of the knowledge about the universe.

Key words: metonymy, metaphor, prototype, idealized cognitive model (ICM), domain, frame, concept, categorization, conceptualization.

А.Ю. Резинкин, аспирант АлмГПА, г. Барнаул, E-mail: aleksei-rezinkin@yandex.ru

КОГНИТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ МЕТОНИМИИ

В статье описаны основные когнитивные ракурсы рассмотрения метонимии в рамках современной научной парадигмы в когнитивной лингвистике: с позиции прототипов и идеализированных когнитивных моделей, фрейм-модовой и концептуальной семантики. В заключении делается вывод о том, что данные ракурсы изучения метонимии с когнитивной точки зрения не противоречат друг другу и предписывают рассматривать метонимию как способ концептуализации и категоризации действительности, т. е. как способ познания и организации знаний о мире.

Ключевые слова: метонимия, метафора, прототип, идеализированная когнитивная модель (ИКМ), фрейм, концепт, категоризация, концептуализация.

Метонимия, как одно из фундаментальных языковых явлений, подвергалась всестороннему изучению практически во всех областях лингвистического знания. Она рассматривалась в *стилистике как средство создания художественной речи, как троп* (Аристотель, М.Г. Арапатян, И.В. Арнольд, М.П. Брандес, И.Р. Гальперин, Л.П. Кожевникова, Е.А. Некрасова, Э.Г. Ризель, Н.К. Рябцева, Б.В. Томашевский, В.В. Чхеидзе и др.); в *семасиологии как способ семантической деривации* (Ю.Д. Апресян, А.К. Бирих, В.В. Виноградов, Е.Л. Гинзбург, М.Н. Лапшина, А.Л. Новиков, Е.В. Падучева, Д.Н. Шмелев и др.); в *ономасиологии как средство вторичной номинации* (Ю.Д. Апресян, М.Я. Бич, В.Г. Гак, О.К. Жданов, В.Н. Телия и др.). С позиций психологического подхода метонимия определяется как перенос имени, основанный на *ассоциативных связях* по смежности (Г. Пауль, М.М. Покровский и др.), а с позиций логического подхода как перенос имени, обусловленный *логическими отношениями* между объектами реальной действительности, подлежащими наименованию (В.Г. Гак, А.А. Потебня и др.).

Определение метонимии с точки зрения традиционных ракурсов ее рассмотрения наиболее полно, как нам представляется, отражено Н.Д. Арутюновой в статье «Большого энциклопедического словаря. Языкознание», где метонимия понимается как «троп или механизм речи, состоящий в регулярном или окказиональном переносе имени с одного класса объектов или единичного объекта на другой класс или отдельный предмет, ассоциируемый с данным по смежности, сопредельности, вовлеченности в одну ситуацию» [1, с. 300]. Смежность, сопредельность и вовлеченность в одну ситуацию предполагают наличие различного рода логических отношений (понятийных, синтагматических, пространственных, временных, событийных, причинно-следственных и др.), которые могут возникать между предметами, лицами, действиями, процессами, явлениями, социальными институтами и событиями, местом, временем и т. п. [1, с. 300].

Опыт научного описания метонимии многими поколениями лингвистов стал тем толчком, который открыл горизонты для нового, когнитивного изучения метонимии, являющегося сегодня наиболее актуальным (А. Barcelona, W. Croft, R. Dirven, G. Fauconnier, L. Goossens, M. Johnson, P. Koch, Z. Kovecses, G. Lakoff, L. Lipka, K.-U. Panther, G. Radden, F.J. Ruiz de Mendoza Ibanez, L. Thornburg, M. Turner, B. Warren, Л.В. Архипкина, Е.Я. Бадеева, Е.С. Кубрякова, Е.А. Козлова, М.Н. Лапшина, Е.В. Падучева, Н.В. Рунова, Н.С. Трухановская и др.). С развитием когнитивной лингвистики происходит расширение интерпретации метонимии и отделение языковой метонимии, как семантического механизма развития значения слова, от когнитивной метонимии, как механизма концептуализации и категоризации действительности [2, с. 3]. Метонимия не просто поэтический или риторический прием, подчеркивают в этой связи Дж. Лакофф и М. Джонсон, «...она принадлежит не только языку, но и служит для обеспечения понимания, позволяя сконцентрироваться на определенных сторонах того, что обозначается» [3, с. 62].

Когнитивная лингвистика, представляя метонимию как концептуальное явление и как фундаментальный прием познания и осмысления действительности, как один из механизмов когнитивного моделирования, исследует метонимию с позиций: а) *теории прототипов и идеализированных когнитивных моделей* (Z. Kovecses, G. Lakoff, G. Radden, Н.В. Рунова и др.); б) *фрейм-модовой семантики* (А. Blank, P. Koch, А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский, И.М. Кобозева, А.А. Меликян и др.); в) *концептуальной семантики* (М. Johnson, G. Lakoff, Е.В. Падучева и др.) и некоторых других позиций.

Рассмотрим сущности основных когнитивных подходов к изучению метонимии в зарубежной и отечественной лингвистике.

Одним из представителей первого подхода является американский лингвист-когнитолог Дж. Лакофф, согласно точке зрения которого, мы организуем наше знание посредством определенных структур – *идеализированных когнитивных моделей* [4, с. 99]. ИКМ есть сложное структурированное целое, гештальт. В формировании ИКМ участвуют четыре универсальные модели когнитивного аппарата: 1) пропозициональные модели, которые вычленивают элементы из ситуации, дают их характеристики и определяют связи между ними; 2) схематические модели образов, т. е. специфические схематические представления образов, таких, как траектории, формы, вместилища и т. д.; 3) метафорические модели, представляющие собой модели перехода от пропозициональных или схематических моделей образов одной области к соответствующей структуре другой области; 4) метонимические модели, к которым относятся модели первого или нескольких типов, дополненные указанием функций, выполняемых одним элементом по отношению к другому [5, с. 31-32].

Метонимическая модель, в частности, указывает Дж. Лакофф, имеет следующие характеристики:

- существует концепт-«мишень» *A*, который должен для некоторой цели получить понятную интерпретацию в некотором контексте;

- имеется концептуальная структура, включающая концепт *A* и некоторый концепт *B*. *B* является частью *A* или тесно ассоциирован с ним в данной концептуальной структуре. В типичном случае выбор *B* однозначно обуславливает *A* внутри данной концептуальной структуры;

- в сравнении с *A* *B* или легче понимается, легче запоминается, или может быть более непосредственно использован для данной цели в данном контексте.

Таким образом, метонимическая модель – это модель отношения между *A* и *B* в концептуальной структуре, содержащая указание на функцию *B* по отношению к *A* [4, с. 120].

В случае, когда такая конвенциональная метонимическая модель существует как часть концептуальной системы, то *B* может использоваться, метонимически, вместо *A*. Если же *A* является *категорией*, то результатом будет *метонимическая модель категории*, в которой часть категории замещает категорию в целом, становясь как бы ее лучшим представителем, *прототипом*. Дж. Лакофф рассматривает случай метонимической модели на примере категории-стереотипа «мать-домохозяйка». По мнению Дж. Лакоффа, стереотип матери-домохозяйки образует субкатегорию, которая представляет категорию матери в целом при определении социальных ожиданий, связанных с этой категорией. «Всякий раз, когда субкатегория (или отдельный член категории) используется для категории в целом, она становится потенциальным источником прототипических эффектов. Поэтому метонимические модели играют важную роль в теории прототипов», – пишет Дж. Лакофф [4, с. 120].

Свое развитие понятие ИКМ, как упорядоченной когнитивной репрезентации фрагмента действительности, получило в работах Z. Kovecses, G. Radden, Н.В. Руновой. Касаясь роли метонимии в познании и представлении знания о мире, эти исследователи представляют ее как *когнитивный процесс*, в котором содержательная область концепта-средства обеспечивает ментальный доступ к содержательной области концепта-цели в пределах одного *домена*, или ИКМ [6, с. 8].

Исходным в концепциях второго подхода является понятие *фрейма*, под которым понимается одна из возможных структур

представления знания. Фрейм включает набор данных о стереотипной ситуации, группируемых в слоты, или субфреймы. Фрейм представляет собой лингво-когнитивное понятие и имеет языковой коррелят (М. Минский, Т. ван Дейк и др.). Теория фреймов находит свое применение при описании значения слова. Считается, что в сфере лексической семантики описание значения слов через связанные с ними фреймы и сценарии оказываются в ряде случаев более экономным, и вскрывает некоторые новые факты, которые не обнаруживаются при использовании традиционных и структурных методов [7, с. 239]. Ч. Филлмор утверждает, в частности, что подход к значению с позиций семантики фреймов существенно более энциклопедичен, так как исходит из того, что единицы и категории языка возникли, прежде всего, как средства, служащие целям общения и понимания. Кроме того, «семантика фреймов ориентирована на понимание причин, приведших языковое сообщество к созданию категории, представляемой данным словом, и на объяснение лексического значения на основе этих причин и их экспликации» [8, с. 68].

В рамках фреймовой семантики метонимические преобразования рассматриваются как ментальные операции над одним из фреймов и интерпретируются как операции свертывания фрейма, в результате чего «фрейм сводится к слоту/слотам, подслоту/подслотам, элиминированному слоту/подслоту, введенному нехарактерному слоту/подслоту и т. д.» [9, с. 152]. Многозначность, основанная на метонимии, истолковывается как перенос наименования с одного слота фрейма на другой [10, с. 170].

Подход к метонимии с точки зрения концептуальной семантики отражен в исследованиях Е.В. Падучевой (2003, 2004), где метонимия рассматривается как процесс (сдвиг фокуса внимания), и как результат (концептуальная метонимия, метонимический концепт). Метонимия рассматривается ею в контексте с понятием «денотативная ситуация», под которой понимается подлежащий концептуализации фрагмент действительности. Е.В. Падучева отмечает, что одна и та же денотативная ситуация может быть по-разному концептуализирована в языке. При этом, как подчеркивает Е.В. Падучева, «хлынувшая доля различий между разными концептуализациями одной ситуации приходится на два параметра – оценку и фокус внимания» [11, с. 156]. Утверждая, что основополагающим механизмом процесса метонимизации является смещение фокуса внимания, Е.В. Падучева выстраивает когнитивную теорию метонимии и пишет следующее: «Предлагаемая модель метонимии основана на представлении о метонимии как о сдвиге фокуса внимания, и в этом смысле может быть названа когнитивной» [12, с. 239]. Ссылаясь на Л. Талми, Е.В. Падучева указывает на то, что основанием для метонимических сдвигов служит избирательность человеческого восприятия, которая отражается в языке в виде разнообразных сдвигов фокуса внимания при описании одной и той же внеязыковой ситуации. В процессе концептуализации какого-либо фрагмента действительности происходит то, что одни аспекты реальности акцентируются, актуализуются, другие затушевываются, уходят в фон: происходит как бы схематизация реальной действительности [11, с. 157]. Но аспекты ситуации, затушеванные в данной концептуализации, имплицитно присутствуют в контексте сделанного высказывания. Затушеванные аспекты связаны с актуализированными аспектами смежными отношениями по принципу «часть – целое», «параметр – значение», «причина – следствие» и т. п. «И здесь приходит на ум понятие метонимии», – заключает Е.В. Падучева [11, с. 157].

Е.В. Падучева считает, что возможность изучения метонимических соотношений возникла благодаря обращению лингвистов к связям между высказыванием говорящего и воспринимаемой и осознаваемой им действительностью. Связи по смежности, подчеркивает Е.В. Падучева, существуют не между смыслами, а между объектами действительности. Метонимический сдвиг, «перенос по смежности» в таком случае представляет собой перенос внимания на объект, смежный с данным [12, с. 240]. В качестве примера Е.В. Падучева приводит некоторые типы метонимических переносов, как-то: «материал → изделие», «автор → произведение», «место → учреждение», «часть → целое» и др. Е.В. Падучева замечает, что традиционно выделяемые перечни метонимических переносов, представленные в разного рода учебниках и пособиях, сходны в том, что они всегда не полны. Так, они обычно не включают такие важные типы переносов как «отрезок времени → (занимающее его) событие»; «источник звука → издаваемый звук»; «часть тела → болезнь (этой части тела)» и др. Е.В. Падучева заключает, что «едва ли, вообще, этот перечень можно сделать полным» [11, с. 162].

Метонимия как когнитивный механизм имеет языковое воплощение, поэтому Е.В. Падучева наряду с концептуальной метонимией выделяет словарную метонимию и синтаксическую метонимию. Классическим примером концептуальной метонимии является модель «содержащее – содержимое»: «*Стаканы* пенились и шипели беспрестанно». На самом деле в данной денотативной ситуации шипело и пенилось вино, но стаканы тоже присутствовали как компонент этой ситуации: метонимический сдвиг только перенес их из периферии в центр [11, с. 160].

Словарная метонимия имеет место в том случае, когда метонимический сдвиг связывает два значения слова, зафиксированные в словаре, – если одно значение получается из другого смещением фокуса внимания. Так в слове «рот», как указывает Е.В. Падучева, можно выделить два значения: 1) отверстие между губами, ведущее в полость между челюстями и щеками до глотки, 2) а также сама эта полость. В данном случае метонимия выступает инструментом семантической деривации [11, с. 161]. Как отмечает Е.В. Падучева, отличие первого и второго типов метонимии состоит в том, что в первом случае мы имеем дело с живой, образной метонимией, а во втором – со стершейся метонимией [11, с. 162].

Синтаксическая метонимия представляет собой перенос внимания с одного участника на другого посредством диатетических сдвигов и расщеплений, например, «пробить дыру в стене» → «пробить стену», «рубить лес» → «рубить дрова». В центр могут попадать то один, то другой из участников обозначаемой глаголом ситуации. С семантической точки зрения соотношение между ними может быть представлено как перенос фокуса внимания с одного участника на другого. Во многих же случаях ситуация такова, что если один из участников выходит на передний план (т. е. в центр, «на свет»), то какой-то другой отступает на задний план (на периферию, «в тень») или вообще уходит за кадр [11, с. 161].

Когнитивный подход к метонимии предписывает ей статус одного из способов формирования знания о мире в виде особых ментальных структур – *метонимических концептов*. Метонимические концепты, позволяющие осмыслить одну сущность в рамках ее связей с другими сущностями, являются составной частью обыденного мышления, способов речи и поведения [3, с. 63]. Основания метонимических концептов более очевидны, чем основания метафорических, так как метонимические отношения коренятся в нашем опыте [3, с. 66]. Метонимия обычно содержит явные указания на физические или причинные ассоциации. Метонимический концепт «часть вместо целого» возникает из нашего знания, полученного опытным путем, о том, как часть может быть связана с целым; метонимический концепт «производитель вместо продукции» основан на причинной (и чаще всего физической) связи между производителем и его продукцией; метонимический концепт «место вместо события» мотивирован нашим опытом, указывающим на связь между событием и местом, где оно произошло и т. д. [3, с. 66].

Обобщая выше сказанное, следует отметить, что, несмотря на то, что в когнитивной лингвистике отмечается наличие разнообразных подходов к описанию когнитивных механизмов метонимии, их нельзя рассматривать как противоречащие друг другу. Очевидно то, что расхождения между отмеченными подходами находятся в большей степени в терминологической сфере, частично они касаются угла зрения и уровня абстракции. Так, денотативная ситуация и фрейм представляются более конкретными, чем домен или соотносимая с ним идеализированная когнитивная модель. Главное то, что объединяющий все три концепции когнитивный подход значительно пересматривает сущность метонимии, представляя ее как *когнитивный процесс* и как *концептуальное явление*, и определяет ее, тем самым, как *способ концептуализации и категоризации действительности*, т. е. как способ познания и организации знаний о мире. В представленных концепциях подчеркивается, что в процессе метонимической концептуализации действительности происходит замена понятий, смежными с ними, либо свертывание концептуализируемого явления, сведение к одному из составляющих его элементов. В результате мы имеем дело с экономичным заместительным (субституциональным) типом познания и мышления. Поэтому, на наш взгляд, логично предположить, что актуализированная метонимия характеризуется выраженной экспланаторностью, вместе с тем способствует компрессии информации и, акцентируя деталь и затушевывая фон, обладает характерологической функцией.

Библиографический список

1. Метонимия / Н.Д. Арутюнова // Большой энциклопедический словарь. Языкознание / под ред. Н.Д. Арутюновой, В.А. Виноградова, В.Г. Гака; гл. ред. В.Н. Ярцева. – М., 2000.
2. Трухановская, Н.С. Метонимический сдвиг при концептуализации денотативной ситуации (в сфере предикатов физического воздействия): автореф. дис. ... канд. фил. наук. – М., 2009.
3. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон; пер. А.Н. Баранова. – М., 2008.
4. Лакофф, Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: что категории языка говорят нам о мышлении. – М., 2004.
5. Лакофф, Дж. Мышление в зеркале классификаторов // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. – М., 1988. – Вып. 23.
6. Рунова, Н.В. Когнитивные основы образования новых метонимических значений существительных (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. фил. наук. – М., 2006.
7. Баранов, А.Н. Введение в прикладную лингвистику: учеб. пособие. – М., 2001.
8. Филмор, Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. – М., 1988. – Вып. 23.
9. Меликян, А.А. Концептуальные модели семантики фразеологических единиц в свете идей когнитивизма (на материале фразеологических единиц библейского происхождения) // Некоторые проблемы синхронного и диахронного описания языков: межвуз. сб. науч. трудов. – Пятигорск, 1998.
10. Кобозева, И.М. Лингвистическая семантика: уч. пособие. – М.: Эдиториал УРСС, 2000.
11. Падучева, Е.В. Динамические модели в семантике лексики. – М., 2004.
12. Падучева, Е.В. К когнитивной теории метонимии // Диалог 2003: доклады международной конференции. – М., 2003. – № 1.

Bibliography

1. Metonimiya / N.D. Arutyunova // Bolshoy ehnciklopedicheskiy slovarj. Yazhkoznanie / pod red. N.D. Arutyunovoy, V.A. Vinogradova, V.G. Gaka; gl. red. V.N. Yarceva. – M., 2000.
2. Trukhanovskaya, N.S. Metonimicheskiy sdvig pri konceptualizacii denotativnoy situacii (v sfere predikatov fizicheskogo vozdeystviya): avtoref. dis. ... kand. fil. nauk. – M., 2009.
3. Lakoff, Dzh. Metaforih, kotorihmi mih zhivem / Dzh. Lakoff, M. Dzhonson; per. A.N. Baranova. – M., 2008.
4. Lakoff, Dzh. Zhentinih, ogonj i opasnihe vethi: chto kategorii yazhka govoryat nam o mihshlenii. – M., 2004.
5. Lakoff, Dzh. Mihshlenie v zerkale klassifikatorov // Novoe v zarubezhnoy lingvistike. Kognitivnihe aspektih yazhka. – M., 1988. – Vihp. 23.
6. Runova, N.V. Kognitivnihe osnovih obrazovaniya novihkh metonimicheskikh znacheniy suthestvitel'nykh (na materiale angliyskogo yazhka): avtoref. dis. ... kand. fil. nauk. – M., 2006.
7. Baranov, A.N. Vvedenie v prikladnuyu lingvistiku: ucheb. posobie. – M., 2001.
8. Filmor, Ch. Freymih i semantika ponimaniya // Novoe v zarubezhnoy lingvistike. Kognitivnihe aspektih yazhka. – M., 1988. – Vihp. 23.
9. Melikyan, A.A. Konceptualjnihe modeli semantiki frazeologicheskikh edinic v svete idey kognitivizma (na materiale frazeologicheskikh edinic bibleyskogo proiskhozhdeniya) // Nekotorihe problemih sinkhronnogo i diakhronnogo opisaniya yazhkov: mezhvuz. sb. nauch. trudov. – Pyatigorsk, 1998.
10. Kobozeva, I.M. Lingvisticheskaya semantika: uch. posobie. – M.: Ehditorial URSS, 2000.
11. Paducheva, E.V. Dinamicheskie modeli v semantike leksiki. – M., 2004.
12. Paducheva, E.V. K kognitivnoy teorii metonimii // Dialog 2003: dokladih mezhdunarodnoy konferencii. – M., 2003. – № 1.

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 801.6:7.031

Efimova L.S. ALGYS SAKHA (YAKUTS): FEATURES OF FORMS OF A VERB (IN THE COMPARATIVE PLAN WITH CEREMONIAL POETRY OF ALTAIANS, TUVINIANS). In article forms of verbs algys Sakha in the comparative plan with forms of verbs in ceremonial poetry of the people of Siberia are considered. The inclinations of verbs often used in grammatical forms of a genre, the carrying out of a ceremony caused by practice are revealed. One of feature of forms of a verb in Yakut algys underlines auxiliary verb occurrence *buollun* - in structure of a difficult compound predicate.

Key words: algys, Addressees, the Higher deities, Spirits-patrons, forces of the dark world, spirit-master of fire, cult-ritual poetry, the comparative plan, forms of verbs, grammatical forms.

Л.С. Ефимова, канд. филол. наук, доц. СВФУ им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: Ludmilaxoco@mail.ru

АЛГЫС САХА (ЯКУТОВ): ОСОБЕННОСТИ ФОРМ ГЛАГОЛА (В СРАВНИТЕЛЬНОМ ПЛАНЕ С ОБЯДОВОЙ ПОЭЗИЕЙ АЛТАЙЦЕВ, ТУВИНЦЕВ)

В статье рассмотрены формы глаголов алгыса саха в сравнительном плане с формами глаголов в обрядовой поэзии народов Сибири. Выявлены наклонения глаголов, часто употребляемые в грамматических формах жанра, обусловленные практикой проведения обряда. Одной из особенностью форм глагола в якутском алгысе подчеркнуто вхождение вспомогательного глагола *буоллун* - в состав сложного составного сказуемого.

Ключевые слова: алгыс, адресаты, Высшие божества, Духи-покровители, силы темного мира, дух-хозяин огня, культовая поэзия, сравнительный план, формы глаголов, грамматические формы.

В обрядовой поэзии народов Сибири можно выделить три схемы коммуникативной направленности. Первая схема: АДРЕСАНТ – АДРЕСАТ (Божества и Духи-покровители), вторая:

АДРЕСАНТ – АДРЕСАТ (только Духи-покровители), третья: АДРЕСАНТ – АДРЕСАТ (люди). Адресантом или adeptом выступали, в большинстве случаев, группа людей или один человек.

У древних якутов действовали все три схемы модели, так, адресатами у них являлись Высшие божества (Үрдүк Айыылар), Духи-покровители (Иччилэр), силы темного мира (Адъарай биһиэ), также люди. В роли «сообщения» адепта у якутов выступал алгыс. В отличие от других форм и жанров обрядовой поэзии народов Сибири древние якуты уделяли больше внимания апеллятивной части алгыса. Именно от исполнения первой части, по представлениям древних, зависела судьба просящих. Они старались умиловить культов поклонения длинным, красиво украшенным обращением. Они наделяли адресата пышными эпитетами. Например, *Үүс-аас бэйлээх, Үрүң чачыр туһуурдаах, Өлбүргэ нуоһай бэргэһэлээх, Үрүң былыт үктэллээх, Үүт таас олбохтоох Үрүң Айыы Тойон* 'Белотеломолочный, Три ветви белой березки держащий, Рысью пушистую шапку носящий, Ногами на белое облако опирающийся, Бело-молочное подножие имеющий Юрюнг Айыы Тойон' [1, с. 364-365]. Так, после перечисления Высших божеств в обращении алгыс обязательно упоминались Духи-покровители. Например, в алгысе ыһаха обращались: *Аһыс иилээх-сабалаах Аан дайды иччитэ, Бу сүүрэн сүңкэ далай эбэ хатын, Тоһус туһумахтар иччилэрэ, Бу сэттэ өтөх иччилэрэ, Бу тоһус тумул иччилэрэ* 'Дух восьмимгранной Матери-вселенной, Господжа-бабушка Этой текучей глубокой воды, Духи девяти вдавшихся мысов, Духи этих семи домовых развалин, Духи этих девяти мысов'. Апеллятивная часть алгыса, по-видимому, служила начальным этапом в установлении коммуникативной связи между адептом и адресатом.

Связь между адептом и адресатом далее развивалась во второй – просительной части алгыса. На первый взгляд, кажется, что она часто передавалась в повелительной форме. Употреблялись в ней глаголы в повелительном наклонении (соруйар киэп) 2 (или 3) лица единственного (или множественного) числа. Например, *Антах көрөн күлүм аллайың, Бэттэх көрөн мичик аллайың!* 'Туда посмотрев, смехом разразитесь, Сюда посмотрев, улыбкой засияйте!'. В данном примере, составные глаголы *күлүм аллайың* – 'смехом разразитесь', *мичик аллайың* – 'улыбкой засияйте' употреблены в повелительном наклонении 2 лица множественного числа. По мнению исследователей [2], повелительное наклонение глагола выражает различные степени модальности побуждения субъекта к действию: приказ, повеление, призыв, просьба, пожелание, совет и т.д. Неотъемлемым признаком этого наклонения является интонация, которая может варьировать от самого грозного приказа до самой тихой просьбы-мольбы.

В текстах алгыса употребляются глаголы в возможном (сэрээр), предположительном (сэрэйэр) и изъявительном (кэпси-ир) наклонениях. Возьмем пример из просительной части алгыса ыһаха: *Бу илин диэкки Алтан айгыр халһаңың Аһан биэрэр буолаайаһын, Бу соһуруу диэкки Күлэр көмүс сүлүгэскин Төлөрүтэн биэрэр буолаайаһын!* 'Не отворяй же Звенящую дверь На восточной стороне, На юге Не раскрывай Веселого серебряного прясла!' [1, с. 344-345]. Составные сказуемые *аһан биэрэр буолаайаһын*, *төлөрүтэн биэрэр буолаайаһын* употреблены в возможном наклонении (соруйар киэп) 2 лица отрицательной формы. Но переводы глаголов на русский язык даны в повелительном наклонении (*аһан биэрэр буолаайаһын* – 'не отворяй', *төлөрүтэн биэрэр буолаайаһын* – 'не раскрывай'). Настойчивая просьба адепта в алгысе якутов выражена возможным наклонением глагола 2 лица отрицательной формы *аһан биэрэр буолаайаһын*, *төлөрүтэн биэрэр буолаайаһын*. В примере *Тоһой сиргэ Дьороһоно сотоолооххун тосхойон биэрэ турдаһың буоллун!* 'К излучинам рек Длинноногих направляя, Нам промышлять всегда позволяй!' составное сказуемое *тосхойон биэрэ турдаһың буоллун* состоит из нескольких глагольных форм. Частью сказуемого выступает глагольная форма *тосхойон биэрэ турдаһың*, которая передана во 2 лице единственного числа предположительного наклонения (сэрэйэр киэп). Вспомогательный глагол *буоллун* – от якут. *буол* – 'становиться, стать, быть, сделаться, происходить, случаться, совершаться, сдаваться, превращаться, оборачиваться, образоваться, протекать, проходить, миновать; быть, бывать, существовать, находиться, оставаться, пребывать, находиться, проживать' [3, с. 552] стоит в повелительном наклонении (соруйар киэп) 3 лица единственного числа. Такое явление очень распространено в языке алгыса, его можно считать одной из функциональных особенностей морфологии жанра. В приведенном примере

вспомогательный глагол *буоллун* – входит в состав сложного составного сказуемого *тосхойон биэрэ турдаһың буоллун*. В якутском языке «чрезвычайно распространены сложные глагольные формы, состоящие из сочетания основного и вспомогательного глаголов», которые выражают законченность действия [4, с. 95].

В языке тувинских *чалбарыглар* (заклинаний) глагол *болзун* – 'пусть имеет, пусть будет' употребляется в 3 лице единственного и множественного числа, в повелительном наклонении (*малдыг болзын* – 'имеющим скот пусть будет', *өнер болзын* – 'многочисленными пусть будут', *өөрлүг болзын* – 'имеющим и друзей пусть будут') [5, с. 16].

В языке обрядовой поэзии алтайцев употребляются желательное и повелительно-желательное наклонения. В большинстве случаев, применяется желательное наклонение с аффиксами *-гай*, *-кай*, *-эбэй*, *-кой*, *-гей*, *-кей*. Например, возьмем пример из алтайских героических сказаний:

Көрмөс сени көргөй, – тийт, Пускай нечистый заберет тебя, – сказал, Эрлик сени уккай, – тийт. Пускай Эрлик сам рассудит, – сказал [6, с. 110-111].

Здесь глаголы алт. *көргөй* – 'увидит' и *уккай* – 'услышит' стоят в форме желательного наклонения. К глаголу алт. *көр* – 'глядеть, смотреть, видеть, увидеть, присматривать, испытывать, переживать' прибавлен аффикс желательного наклонения – *эбэй*. Также к глаголу ук – 'слушать, слышать' прибавлен аффикс желательного наклонения – *кай* > *уккай* – [7, с. 91-92; с. 166]. В переводе на якутский язык эти глаголы будут стоять в форме повелительного наклонения. Якут. *көр* – по сравнению с другими аналогами имеет более широкое значение как 'видеть что, зреть, усматривать, глядеть на что или куда, смотреть, взирать, взглядывать, осматривать, рассматривать, разглядывать, обращать внимание на что, замечать; смотреть, наблюдать, присматривать за чем, ухаживать (за больного), терпеть, претерпеть, испытывать' [3, с. 1156] и очень близок по семантике к алт. *көр* – 'глядеть, смотреть, видеть, увидеть, присматривать, испытывать, переживать'. Но якутский глагол будет стоять в повелительном наклонении с прибавлением аффикса – *дун* (*көр* + *дун* < *көрдүн*). К алтайскому глаголу ук – 'слушать, слышать' близок якут. *уһут* – 'слышать что или слыхать что, о чем; слушать, внимать кому или чему, слушаться кого, повиноваться кому; поддаваться (действию лекарства), разумею, понимать, слышать' [3, с. 970-971]. Якут. *уһуттун* – (*уһут* + *-тун* < *уһуттун*) будет стоять в форме повелительного наклонения. Тогда данный пример при переводе на якутский язык будет выглядеть так:

Көрбөт эйигин көрдүн, Пусть нечистый тебя увидит, Эрлик эйигин иһиттин. Пусть Эрлик тебя услышит [перевод на якутский и на русский языки наш – Л.Е.]

Глаголы повелительного наклонения в 3 лице единственного числа якут. *көрдүн*, *уһуттун* – соответственно по семантике и по форме подходят к алт. *көргөй*, *уккай* – в желательном наклонении. Но при переводе глаголов с алтайского на русский язык обнаруживается несоответствие понятий. Если с алтайского *Көрмөс сени көргөй* – переведено как *пусть нечистый заберет тебя*, а при переводе с якутского получится *пусть нечистый тебя увидит*. Если алт. *көргөй* – 'увидит' от *көр* – 'глядеть, смотреть, видеть, увидеть, присматривать, испытывать, переживать' и *уккай* – 'услышит' от ук – 'слушать, слышать' стоят в форме желательного наклонения. Тогда при переводе на русский язык алт. *көргөй* – следовало бы перевести *'увидит'*, а не *'заберет'*. По алтайской мифологии Көрмөс и Эрлик считаются темными силами. Если говорится, что темные силы пусть увидят и услышат, то, по-видимому, приведённый пример близок к проклятию.

Глаголы в жанрах алтайской обрядовой поэзии, в большинстве случаев, употребляются в повелительно-желательном наклонении. Приведем другой пример обрядовой поэзии из алтайского эпоса: *Апарары сенде болзын, Ажытары менде болзын, Жетирери сенде болзын, Жеңитери менде болзын!* 'Увези меня должен ты, Стрелять – мое дело, Доставить туда – должен ты, Бороться – мое дело' [8, с. 125; с. 312]. В данном примере глагол *болзын* – употреблен в 3 лице единственного числа и в повелительно-желательном наклонении с аффиксом *-зын*.

Таким образом, в формах и жанрах обрядовой поэзии саха, тувинцев и алтайцев, часто употребляются глаголы в повелительном (повелительно-желательном или желательном) наклонениях, выражающие семантику прошения, умиловления, настойчивой просьбы, например, *буоллун* – (в якутском алгысе),

болзун- (в тувинских чалбарыглар), *болзын-* (в алтайском алкыше). Также в языке алгыса якутов глагол *буоллун*, в большинстве случаев, входит в состав сложного составного сказуемого. В текстах алгыса саха (якутов) глаголы употребляются в возможном (сэрэтэр), предположительном (сэрэйэр) и изъявитель-

ном (кэпсиир) наклонениях. Возможно, данное явление связано с обрядовыми действиями во время практического проведения алгыса. Таким способом в языке данного жанра последовательно передавались основные действия адепта и адресанта в ходе коммуникативного акта.

Библиографический список

1. Обрядовая поэзия саха (якутов) из серии «Памятники фольклора народов Дальнего Востока и Сибири». - Новосибирск, 2003. - Т. 24.
2. Грамматика современного якутского языка. Фонетика. Морфология. - М., 1982.
3. Пекарский, Э.К. Словарь якутского языка: в 3 т. - Л., 1958-1959.
4. Убратова, Е.И. Исследования по синтаксису якутского языка. - М., 1950.
5. Юша, Ж.М. Обрядовая поэзия тувинцев: структура и семантика: автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Улан-Удэ, 2005.
6. Алтайские героические сказания: Очи-Бала. Кан-Алтын. - Новосибирск, 1997.
7. Ойротско-русский словарь. - Горно-Алтайск, 2005.
8. Маадай Кара. Алтайский героический эпос. - М., 1973.

Bibliography

1. Obryadovaya poehziya sakha (yakutov) iz serii «Pamyatniki folklora narodov Dal'nego Vostoka i Sibiri». - Novosibirsk, 2003. - T. 24.
2. Grammatika sovremennoy yakutskogo yazhka. Fonetika. Morfologiya. - M., 1982.
3. Pekarskiy, E.K. Slovar' yakutskogo yazhka: v 3 t. - L., 1958-1959.
4. Ubryatova, E.I. Issledovaniya po sintaksisu yakutskogo yazhka. - M., 1950.
5. Yusha, Zh.M. Obryadovaya poehziya tvincev: struktura i semantika: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. - Ulan-Udeh, 2005.
6. Altajskie geroicheskie skazaniya: Ochi-Bala. Kan-Altyn. - Novosibirsk, 1997.
7. Ojrotsko-russkiy slovar'. - Gorno-Altajsk, 2005.
8. Maaday Kara. Altajskiy geroicheskiy ehpos. - M., 1973.

Статья поступила в редакцию 23.11.11

УДК 81.42 : 811.133.1

Androsova F.S. THE ROLE OF PUNCTUATION IN TEXT STRATEGY FORMATION. The article is devoted to the author's use of punctuation marks in the modern French fiction. The problems of author's marks (author's punctuation and punctuation synonymy) role in text strategy and tactics formation are investigated.

Key words: author's marks, author's punctuation, punctuation synonymy, punctuation strategy, punctuation tactics, text semantics.

**Ф.С. Андросова, ст. преп. каф. иностранных языков по гуманитарным специальностям
Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: afs.77@mail.ru**

РОЛЬ ПУНКТУАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ТЕКСТОВЫХ СТРАТЕГИЙ

Статья посвящена авторскому использованию пунктуационных знаков в современной французской художественной литературе. Исследуются вопросы участия авторских знаков (авторской пунктуации и пунктуационной синонимии) в формировании текстовых стратегий и тактик.

Ключевые слова: авторские знаки, авторская пунктуация, пунктуационная синонимия, пунктуационные стратегии, пунктуационные тактики, семантика текста.

Известно, что текст является результатом взаимодействия с двумя субъектами: автором (при порождении текста) и читателем (при его восприятии) [1; 2; 3]. Иначе говоря, замысел автора воплощен в произведении и только из него может быть реконструирован читателем. В художественном тексте все – от знаков препинания до выбора сюжета – является результатом сознательного выбора автора в соответствии с его намерением, замыслом. В этой связи исследователи говорят о текстовых (дискурсивных) тактиках и стратегиях [2; 4; 5].

Представляется, что *авторские знаки* в художественном тексте участвуют в создании формально-структурных стратегий. *Авторский знак* мы определяем как систему пунктуационных знаков, характерных для стиля определенного автора, основной целью которых является придание экспрессивности высказыванию, выделение значимой части высказывания. Авторский знак включает в себя два понятия: «авторская пунктуация» и «пунктуационная синонимия».

Об *авторской пунктуации* мы говорим в том случае, когда использование того или иного знака является доминирующим в произведении, однако подобное применение знаков осуществляется на основе нормативного употребления знаков препинания.

Второй компонент авторского знака – *явление пунктуационной синонимии* – связан с заменой нейтрального более сильным, синонимичным ему знаком, который несет экспрессивную нагрузку в тексте. Представляется, что пунктуационная синонимия заключается в осуществлении автором выбора того или иного пунктуационного знака в зависимости от тактических ин-

тенций в отдельных случаях. При этом явление пунктуационной синонимии тесно связано с понятием «асимметрии», так как экспрессивно окрашенные «сильные» знаки являются синонимами нейтральных знаков, то речь идет не о нарушении нормы, а о нарушении симметрии, т.е. об асимметрии.

Мы можем говорить о пунктуационных стратегиях, как об одном из видов формально-структурных стратегий, которые направлены на выражение/формулирование «семантики текста» [2, с. 64-68]. На уровне высказывания авторские знаки выступают как пунктуационные тактики, которые используются для формирования пунктуационной стратегии на уровне текста. В качестве пунктуационной стратегии, наряду с другими формально-структурными стратегиями (лексическими, синтаксическими, стилистическими), выражают семантику всего текста.

Одним из ярких примеров использования авторского знака является роман Альфонса Будары (1925-2000 гг.) «Mourir d'enfance» (1995), удостоенный премии Французской академии. На 253 страницах произведения мы встретили 2537 знаков «многоточие», следовательно, мы говорим о пунктуационной доминанте. Анализируемый роман является автобиографическим: это роман-воспоминание, где автор описывает свое детство в большой крестьянской семье на ферме в местечке Де-зоньер, отрочество на улицах Парижа и юность во время Сопротивления. Повествователь является писателем, и зовут его, как и автора, Альфонс. Повествование в романе ведется от первого лица, однако, учитывая, что это – автобиографический роман, повествователь в данном произведении не противопоставляется автору.

Рассмотрим примеры употребления знаков «многоточие» в романе, которые стоят в конце предложения. В данных случаях речь идет об *авторской пунктуации*, т.к. знак «многоточие» употребляется по правилам пунктуации французского языка.

Il me semble qu'en cette enfance bien banale, triviale, ras des laibours, je retrouve quelque chose de léger, d'impalpable... [6, p. 25].

На наш взгляд, это предложение является ключевым моментом всего романа: секрет того, как обыкновенный мальчишка стал известным писателем, нужно искать в его детстве. Автор как бы приглашает нас, читателей, к размышлению, к совместному с ним переживанию, воспоминанию. Он бы и дальше продолжил перечисление того, что значит для него детство, но автор дает возможность читателям самим домыслить, представить, возможно, подумав над сложным вопросом человеческого бытия. Поставленная точка вместо многоточия в приведенном примере изменила бы характер предложения: оно стало бы нейтральным, содержащим законченную информацию.

Вслед за Н.С. Валгиной [7, с. 63-64], мы считаем, что знак «многоточие» в конце предложения расширяет рамки повествования, позволяя читателям самим домыслить детали описываемых моментов.

В романе встречаются случаи, когда автор ставит многоточие внутри предложения.

Le souvenir se garde au coeur, dans un petit coin... le visage, l'image ne durera que ce que va durer votre existence... un passage, une passade de je ne sais quel dieu féroce [6, p. 11].

Как и в предыдущем примере со знаком «многоточие» в конце предложения, в приведенном примере также создается впечатление задумчивой речи: повествователь тщательно подбирает слова, задумываясь над их значением. Первое многоточие внутри предложения выделяет с помощью длительной паузы и акцентирует внимание на слове «*le visage*»: у каждого человека свой «образ», который он хранит в сердце. Своего рода доказательством того, что автор приглашает к откровенному разговору читателя, является и притяжательное прилагательное «*votre*» (*ваше* существование).

Второе многоточие указывает на размышление, как будто автор подбирает слова, подумав, добавляет нужные. Представляется, что второе многоточие могло бы заменить вставную конструкцию «может быть», союз «или» и т.д. На наш взгляд, данное многоточие выполняет несколько функций: обозначает пропуск слов, указывает на задумчивое повествование (пауза, обозначенная многоточием, вызвана внутренними причинами), выделяет последний компонент сложного предложения и создает второй, эмоциональный, план повествования. Речь идет о душевном состоянии Альфонса: он вспоминает свое детство, юность, жизнь и все эти воспоминания неразрывны с воспоминаниями о матери. Создается впечатление, что последний компонент предложения (*un passage, une passade de je ne sais quel dieu féroce*) характеризует его мать, которая не отличалась достойным поведением.

Многоточие в середине предложения обозначает различные паузы в устной речи, которые могут быть вызваны причинами внешнего или внутреннего характера. Речь идет о паузах, вызванных внутренними причинами: при чтении романа чувствуется крайняя взволнованность повествователя, он вновь переживает, вспоминает, пытается понять, делится самыми сокровенными тайнами, своими переживаниями с нами, читателями.

В анализируемом романе А. Будар широко использует знак «многоточие» вместо других пунктуационных знаков, таких как двоеточие и запятая. В этих случаях мы говорим о синонимическом использовании пунктуационных знаков.

Представляется, что, когда речь идет о синонимическом использовании пунктуационных знаков, можно говорить о формировании знаками препинания пунктуационных тактик на уровне высказывания. Мы выделяем два случая употребления пунктуационной синонимии в художественном тексте:

- пунктуационная синонимия, которая не просто служит для привлечения внимания и создания экспрессии, но которая возникает как результат авторской пунктуации, т.е. автор использует «излюбленный» знак вместо других пунктуационных знаков;

- пунктуационная синонимия, которая употребляется в зависимости от авторских интенций в определенных случаях, с целью привлечения внимания и выражения экспрессивности.

Проведенный анализ показал, что в романе «*Mourir d'enfance*» пунктуационный знак «многоточие» используется вместо знака «двоеточие», в случаях, когда за ним следует

уточнение или объяснение, а также вместо знака «запятая» при перечислениях. В этих случаях, мы считаем, что многоточия, не обладая «категоричностью» и логичностью двоеточий и запятых, создают атмосферу неторопливого, искреннего повествования-воспоминания.

Таким образом, в романе А. Будара «*Mourir d'enfance*» многоточия в функции синонимичных знаков выступают в качестве пунктуационных тактик (на уровне высказывания), которые служат для формирования пунктуационных стратегий (на уровне текста).

В качестве пунктуационных тактик многочисленные многоточия в романе выделяют части высказывания, увеличивая паузы устной речи, а также расстояния между ними. На уровне высказываний экспрессивная функция знаков «многоточие» заключается в выделении этих высказываний или их фрагментов как визуально, увеличивая расстояние между ними, так и при помощи более длительных пауз, чем при использовании других знаков пунктуации. Пунктуационные тактики используются для формирования пунктуационных стратегий: с помощью многоточий создается особая так называемая «субъективная модальность», которая придает повествованию доверительный, исповедальный характер.

В свою очередь, пунктуационные стратегии помогают в формировании глобальной, семантической, стратегии произведений: создается некий фон, эмоциональное состояние повествователя. Все мысли, действия, ситуации автор как бы «примеряет» к своей матери. Он на протяжении всего романа вспоминает различные ситуации, много думает, размышляет, но все эти мысли объединены атмосферой, вторым планом, который является, на самом деле, доминирующим. Автор как бы старается понять свою маму, простить ее, оправдать. Однако до конца он ее не понимает. Подтверждением тому является его желание встретиться с мамой в другой жизни (после смерти), чтобы быть с ней рядом всегда.

Второй вид синонимического использования пунктуационных знаков – пунктуационная синонимия, которая употребляется в зависимости от авторских интенций в определенных случаях, с целью привлечения внимания и выражения экспрессивности. При этом, синонимическое использование знака не является в произведении доминантным.

Одним из ярких примеров синонимического использования пунктуационных знаков является творчество французских писателей Кристиана Остера (1949 г.) и Робера Мерля (1980-2004 гг.).

Рассмотрим пунктуацию произведений К. Остера на примере его романа «*Une femme de ménage*» (2001). В романе повествование ведется от первого лица, от имени главного действующего лица Жака, который является вымышленным повествователем. Следовательно, повествователь противопоставлен автору и находится в центре фабульного пространства.

В начале романа главный герой предстает перед читателями совершенно одиноким: от него ушла его женщина. Следует отметить, что в романах К. Остера квартира – это ключевой знак, она является, своего рода, символом благополучия, внутреннего спокойствия, личной жизни героев: только у себя в квартире человек чувствует себя защищенным и благополучным. Так, Жак впускает в свою квартиру (т.е. жизнь) нового человека – домработницу Лору, от того ему спокойно на душе.

Интересным является использование пунктуационного знака «точка» в анализируемом романе. В романе встречаются случаи использования точки в конце предложений, которые не завершены в смысловом отношении, т.е. когда автор употребляет знак «точка» вместо знака «многоточие», или вместо других знаков препинания, таких как запятая, двоеточие. Известно, что пунктуационный знак «точка» является самым распространенным показателем законченности предложения и, как правило, показывает его «нулевую» эмоциональность [8].

Рассмотрим пример употребления знака «точка» вместо двоеточия и запятой:

Ce que je préférais, à part me baigner avec Laura, c'était toujours l'attendre. Rester seul sur ma serviette. Fermer les yeux, la casquette sur le nez. Écouter la rumeur [9, p. 160-161].

Трансформируем данное предложение в синтаксически нейтральное:

Ce que je préférais, à part me baigner avec Laura, c'était toujours l'attendre: rester seul sur ma serviette, fermer les yeux, la casquette sur le nez, écouter la rumeur. В этом случае предложение лишается экспрессии, поскольку идет простое перечисление действий.

Прием разбиения синтаксических единиц на отдельные, пунктуационно обособленные друг от друга части, но которые являются фрагментами одного предложения, называется парцелляцией [10, с. 775-777]. В нашем случае речь идет о такой структурной разновидности, как парцелляция в пределах однородных членов или сложного предложения. При этом второй компонент сложного предложения (парцеллы) получает свою значимость и становится выразительной только благодаря взаимодействию с базовой структурой [10].

Используя прием парцелляции, автор оформляет каждое действие в отдельное предложение, тем самым, привлекая внимание к ним: Жаку не просто нравилось ждать ее, НО он предпочитал остаться один, закрыть глаза и слушать шум моря (как будто никого вокруг нет). На наш взгляд, автор хотел подчеркнуть одиночество главного героя; возможно, такое состояние одиночества он выбирает сам.

Представляет интерес использование автором в романе «Une femme de ménage» приема парцелляции, с повтором последнего элемента базовой структуры в начале парцеллы. Например:

Et puis je m'aperçus bientôt d'une chose. D'une chose qui n'allait pas [9, p. 22].

Речь идет о приходе домработницы (Лоры) по понедельникам в его отсутствие. Как Жак сам признает, эта одна мысль о том, что кто-то находится у него дома, когда его самого нет, выводила его из себя, сильно нервировала. Если мы построим предложение, не прибегая к приему парцелляции, у нас получится нейтральный вариант предложения: *Et puis je m'aperçus bientôt d'une chose qui n'allait pas*. Словосочетание «*d'une chose*» никак не выделяется, соответственно оно не представляет интереса, никакой дополнительной (экспрессивной) информации не несет.

С помощью повтора наиболее важной части высказывания (информации) автор привлекает внимание читателей к ней: Жаку не нравилось только одно это. Возникает образ одинокого человека, который на поверхностном уровне не хотел впускать в свою квартиру посторонних людей. Однако, учитывая, что квартира в романах К. Остера является символом жизни, представляется, что на глубинном уровне Жак «боялся» впускать нового человека в свою жизнь.

Вызывает интерес использование в романе еще одного приема с использованием парцелляции, где первый парцеллы повторяется во втором парцеллы, который к тому же выносится в отдельный абзац. Например:

Alors, tout aurait été bien. Sauf que.

Sauf que je n'en portais pas, moi, d'alliance.

Alors j'en ai acheté une. Mais.

Mais je ne l'y ai pas fait graver, le nom de Laura [9, p. 181].

Жак и Лора стали жить вместе, он подарил ей обручальное кольцо. Все, вроде бы, складывалось хорошо.

Автор «разбивает» на три части одну синтаксическую единицу-высказывание: базовая структура – первый парцеллы – второй парцеллы. Более того, первый парцеллы, состоящий из союза, повторяется во втором парцеллы, который выделен отдельным абзацем. Автор использовал прием, который О.А.Мельничук называет приемом «дистантной парцелляции» [2, с. 171-174], когда тем или иным способом увеличивается пауза между базовой структурой и парцеллатом. В нашем случае пауза увеличена вследствие того, что второй парцеллы оформлен с нового абзаца, значит, эта часть высказывания получает большую автономность (самостоятельность), помогает автору донести важную мысль до читателей. Таким образом, дистантная парцелляция с переносом парцеллы в новый абзац привлекает внимание читателя, усиливает экспрессивность высказывания, к тому же позволяет автору выделить новую информацию, но, при этом, не разрывает цельности всего высказывания.

В приведенных примерах автор использует синонимический знак «точка» после союзов-парцеллатов (*sauf que*, *mais*) вместо многоточия, несмотря на то, что парцеллаты не завершены ни в смысловом отношении, ни структурно. Точка в конце союзов указывает на то, что автор не хотел, чтобы читатель домыслил, размышлял о причине сомнений. Автор трижды (использован прием парцелляции, повтор союза в начале второго парцеллы, вынос второго парцеллы в отдельный абзац) привлекает внимание к частям сложных предложений, где содержится противоречие: «все хорошо, НО нет кольца» и «купил кольцо, НО не выгравировал имени». Мы видим некое колеба-

ние в решении: правильно ли я поступаю, того ли человека я выбираю...

При трансформации этих высказываний в синтаксически нейтральные предложения без парцеллированных частей:

1. *Alors, tout aurait été bien sauf que je n'en portais pas, moi, d'alliance.*

2. *Alors j'en ai acheté une mais je ne l'y ai pas fait graver, le nom de Laura.*

мы получили предложения, которые не содержат экспрессии, т.е. никак не выделяются; важная информация, которая характеризует состояние Жака, теряется.

В анализируемом романе прием парцелляции помогает автору увеличить паузу между компонентами предложения, придавая им большую самостоятельность и привлекательность (парцеллы выделяет каждое слово в отдельную мысль, привлекая, таким образом, внимание читателя к каждому слову-мысли). Более того, короткие по структуре предложения создают быстрый ритм и напряжение при чтении.

В романе «Une femme de ménage» на уровне высказывания пунктуационная синонимия формирует пунктуационные тактики, которые изображают неуверенного в себе человека. Он (Жак) очень долго не может решиться на какие-либо перемены в своей жизни, страдает из-за своего одиночества.

Представляется, что на уровне текста такие пунктуационные тактики участвуют в формировании глобальных (семантических) стратегий, направляют читателя к выявлению авторских интенций, к пониманию основной мысли, идеи произведения, которая заключается в создании образа одинокого мужчины, которому сложно установить отношения с женщинами, оттого он колеблется, сомневается, раздумывает в правильности своего выбора.

Второй автор, Робер Мерль, использует знак «запятая» вместо нулевого знака в романе «La mort est mon métier» (1953). Повествование в романе ведется от первого лица, от имени главного героя – коменданта Освенцима Рудольфа Ланга. Следовательно, повествователь находится в самом центре фактального пространства произведения: все события организованы вокруг главного героя и доходят до сведения читателя через его восприятие. В анализируемом романе формирование гитлеровского палача прослеживается как бы изнутри. Герой романа до конца повествования не раскрывается в своих поступках: он считает, что выполняет долг и не выполнить приказ, послушаться, он, просто, не мог.

Свою позицию автор передает с помощью синтаксических средств, таких как соположение, заглавные буквы после двоеточия и т.д. Вместе с тем, автор широко употребляет синонимический знак «запятая» в предложениях, где они не должны стоять.

Так, сложносочиненные соединительные предложения (ССП) обозначают развитие высказываемой мысли, средством связи этого типа предложений является союз «et». Следует отметить, что союз «et» имеет две функции: соединительную (в значении русского «и») и противительную (в значении русского «но» или «а»). В последнем случае перед данным союзом обычно стоит запятая [11]. В рамках данного исследования рассмотрим его соединительную функцию. В таких случаях, по правилам грамматики французского языка, запятая перед союзом не ставится. Однако в исследуемом романе мы встречаем 786 запятых перед данным союзом, например:

Il avait un grand trou noir en plein poitrine, et j'étais couvert de son sang [12, p. 79].

Убежав из дома, юный Рудольф Ланг попадает на войну в Турции. В одном из боев его сослуживец погибает на глазах у главного героя. Рудольф потрясен произошедшим, но и сильно напуган тем, что «дурная» кровь, кровь предателя и труса может передаться и ему. На наш взгляд, автор использует запятую перед союзом «et», чтобы выделить второй компонент СП, передавая тем самым эмоциональное состояние главного героя.

В романе встречаются СП с нормативным отсутствием запятой.

Puis on entendit des coups de feu, toutes les fenêtres se fermèrent et la foule se mit à courir [12, p. 117].

В приведенном примере идет описание последовательных действий, вполне характерных в военной обстановке: раздалась выстрелы, окна закрылись и все побежали. Автор не выделяет с помощью запятой компоненты СП, следовательно, они не столь важны для главного героя.

Таким образом, в анализируемом романе СП идентичны по своей структуре, за исключением знака препинания:

S+V, et S+V;

S+V et S+V.

На наш взгляд, автор употребляет запятую в большинстве случаев для того, чтобы выделить и отделить ССП с причинно-следственными отношениями от ССП с простым перечислением событий. Известно, что выражение компонентами ССП причинно-следственных отношений является одной из функций ССП.

Наше внимание привлекли также предложения с однородными членами. Однородными называются члены предложения, которые выполняют в предложении одинаковую синтаксическую функцию, связаны с другими членами предложения одинаковой синтаксической связью, произносятся с интонацией перечисления и допускают подстановку сочинительных союзов [13, с. 280].

Однородные члены могут отражать:

- 1) семантическую однородность, параллелизм событий; в таком случае их можно переставлять без ущерба смысла;
- 2) события, следующие друг за другом во времени или объединяемые причинно-следственными отношениями; в таком случае перестановка невозможна [10, с. 181].

Анализируемые предложения идентичны по своей структуре, за исключением знака препинания. В 340 случаях автор употребляет запятую перед союзом «et», хотя, по правилам грамматики французского языка, запятая стоять не должна, например:

Il pria un long moment, puis revint s'asseoir à son bureau, et me regarda si longtemps que je recommençai à trembler [12, p. 19].

Отец маленького Рудольфа был очень строг по отношению к членам своей семьи: от одного только взгляда отца мальчика бросало в дрожь. Поэтому разговаривая с отцом, Рудольф старался избегать его взгляда: он боялся, что отец прочтет в его глазах страх.

В данном примере, на наш взгляд, автор с помощью запятой перед союзом «et» выделяет из серии однородных глаголов наиболее важный для характеристики главного героя: хотя Рудольф был еще мал, у него уже был человек, приказы которого он выполнял беспрекословно в силу своего страха перед ним, чьи слова и мнение даже не обсуждались в доме. Приведенный пример помогает понять, почему и как из ребенка получилось чудовище. Вопросы воспитания детей в этой семье даже не обсуждались: отец – единственный человек в семье, который имел право «голоса».

В анализируемом романе встречаются также предложения с однородными членами, где автор не употребляет запятую перед союзом «et»:

Au troisième, je tournai à gauche, fis encore quelques pas et frappai à une porte [12, p. 31].

Библиографический список

1. Белянин, В.П. Психолингвистические аспекты художественного текста. – М., 1988.
2. Мельничук, О.А. Повествование от первого лица. Интерпретация текста. – М., 2002.
3. Москальская, О.И. Грамматика текста: пособие по грамматике немецкого языка. – М., 1981.
4. Eco, U. Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs – Paris, 1985.
5. Jouve, V. La poétique du roman. – Saint-Just-la-Pendue, 1997.
6. Boudart, A. Mourir d'enfance. – Paris, 1995.
7. Валгина, Н.С. Актуальные проблемы современной русской пунктуации: уч. пособие. – М., 2004.
8. Веденина, Л.Г. Пунктуация французского языка. – М., 1975.
9. Oster, Ch. Une femme de ménage. – Paris, 2008.
10. Гак, В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. – М., 2004.
11. Grevisse, M. Le bon usage. Grammaire française. – Paris, 1993.
12. Merle, R. La mort est mon métier. – Paris, 1996.
13. Русский язык: энциклопедия / под. ред. Ю.Н. Караулова. – М., 2007.

Bibliography

1. Belyanin, V.P. Psikholingvisticheskie aspekti khudozhestvennogo teksta. – M., 1988.
2. Melnichuk, O.A. Povestvovanie ot pervogo lica. Interpretaciya teksta. – M., 2002.
3. Moskal'skaya, O.I. Grammatika teksta: posobie po grammatike nemeckogo yazhka. – M., 1981.
4. Eco, U. Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs – Paris, 1985.
5. Jouve, V. La poétique du roman. – Saint-Just-la-Pendue, 1997.
6. Boudart, A. Mourir d'enfance. – Paris, 1995.
7. Valgina, N.S. Aktual'nye problemih sovremennoy russkoy punktuacii: uch. posobie. – M., 2004.
8. Vedenina, L.G. Punktuaciya francuzskogo yazhka. – M., 1975.
9. Oster, Ch. Une femme de ménage. – Paris, 2008.
10. Gak, V.G. Teoreticheskaya grammatika francuzskogo yazhka. – M., 2004.
11. Grevisse, M. Le bon usage. Grammaire française. – Paris, 1993.
12. Merle, R. La mort est mon métier. – Paris, 1996.
13. Russkiy yazhik: ehnciklopediya / pod. red. Yu.N. Karaulova. – M., 2007.

В данном примере наблюдается нормативное отсутствие запятой: глаголы, употребленные в предложении, не участвуют в характеристике главного героя, не несут никакой дополнительной информации, идет обычное перечисление действий героя (*повернул налево, сделал несколько шагов и постучал в дверь*).

Как и ССП, предложения с однородными членами идентичны по своей структуре, за исключением знака «запятая» перед союзом «et»:

S+V, V, et V;

S+V, V et V.

В предложениях с однородными членами синонимичная нулевому знаку запятая выделяет и подчеркивает из серии однородных членов наиболее важные, которые помогают автору в характеристике персонажа, в описании его привычек, его душевного состояния, его превращение в палача.

Таким образом, пунктуационный знак «запятая» перед союзом «et» в ССП и в предложениях с однородными членами формирует пунктуационную тактику, которая участвует в создании пунктуационных тактик, направленных на изображение:

- страха, подчинения, душевного беспокойства маленького мальчика в начале романа;
- машины, механизма, беспрекословно подчиняющегося приказам коменданта лагеря смерти в конце романа.

Пунктуационные тактики служат для формирования глобальной стратегии произведения, показывая изнутри историю превращения беззащитного ребенка в палача, в робота, который лишен каких-бы то ни было чувств, подчиняющегося только приказам сверху.

Таким образом, мы выделяем два случая употребления пунктуационной синонимии в произведениях художественной литературы:

- пунктуационная синонимия, которая употребляется для экспрессивности высказывания;
- пунктуационная синонимия, которая возникает вследствие авторской пунктуации.

В первом случае, синонимические знаки формируют пунктуационные тактики, которые участвуют в создании семантических стратегий текста наряду с другими (синтаксическими, стилистическими, лексическими) тактиками.

Во втором случае, когда речь идет о доминантном знаке в художественном произведении (авторская пунктуация + синонимические знаки), мы говорим о создании такими знаками пунктуационных стратегий, которые также наряду с другими стратегиями направлены на формирование общей семантики текста, т.е. семантической стратегии.

УДК 811.111=161.1(075.8)

Khafizova O.I. THE REFLECTION OF RUSSIAN CONCEPT "WORK" IN THE CONSCIENCE OF NATIVE CHINESE LANGUAGE SPEAKERS. The article describes the results of the cognitive experiment the goal of which was to find the circumstances under which native Chinese language speakers were able, based on a word-for-word translated Russian phraseological unit, to give its correct meaning; what are the bases for the strategies, which were used by informants in the process of foreign phraseological unit identification.

Key words: concept, linguistic conscience, cognitive experiment, invariant, generalization, differentiation, step by step analysis, insight.

О.И. Хафизова, аспирант Алтайской Гос. академии образования им. В.М. Шукшина,
г. Бийск, E-mail: origa999@rambler.ru

ОТРАЖЕНИЕ РУССКОГО КОНЦЕПТА «РАБОТА» В СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, ПОСЛОВНО ПЕРЕВЕДЕННЫХ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК)

В статье описаны результаты когнитивного эксперимента, целью которого было установить, при каких условиях носители китайского языка способны, опираясь на пословно переведенный русский фразеологизм, правильно интерпретировать его значение; каковы основания стратегий, используемых информантами в процессе идентификации иноязычных фразеологизмов.

Ключевые слова: концепт, языковое сознание, когнитивный эксперимент, инвариант, генерализация, дифференциация, пошаговый анализ, инсайт.

Данная статья посвящена методике проведения, описанию и интерпретации полученных результатов направленного эксперимента. Методика толкования фразеологизмов предоставляет возможность понимания на различных уровнях обобщения: от абсолютно ситуативной конкретности до абстрактности мировоззренческого уровня. В когнитивном эксперименте учитывались следующие уровни понимания фразеологизмов: полное непонимание, ассоциации по звучанию, буквальное понимание, конкретно-ситуативное понимание, метафорическое понимание, концептуальное понимание, возникающее при пошаговом анализе воспринимаемого [1, с. 130]. Независимо от трудности определения «правильного» толкования фразеологизма, для информантов целью эксперимента являлось обнаружение «инварианта», под которым мы понимаем то общее, что есть во всех вариантах.

Для описания специфики типологических моделей, позволяющих определить базовые опоры и исходные стратегии при соотношении интуитивного и вербализуемо-оценочного уровней сознания в процессе фрагментации языковой картины мира носителями языка, выявились следующие процессы: генерализация (обобщение субъектом понимаемого смысла), дифференциация (конкретизация), типизация (отнесение к определенному типу, известному субъекту) и характеризующее-определяющий сдвиг (смещение идентификационных опор с внутренней формы на общий смысл фразеологизма и стратегия опоры на формальные мотивирующие элементы, причем здесь адекватное интуитивное понимание не всегда сопровождается адекватным понятийным оформлением-толкованием) [2, с. 23-24]. Также учитывались способы обработки информации респондентами – пошаговый анализ либо инсайт (мгновенное воспроизведение целостного образа) [3, с. 102-103].

В ходе анкетирования было опрошено 50 носителей китайского языка в изолированных аудиторных условиях группами по 10-12 человек без доступа к словарным источникам. Китайским информантам было предложено письменно дать толкование

пословно переведенных с русского языка фразеологизмов в количестве 15 единиц, напечатанных на раздаточных листах. Количество фразеологических единиц (15) в когнитивном эксперименте на толкование пословно переведенных с иностранного языка фразеологизмов объясняется трудностью поставленной задачи на подбор аналога. В пилотажном эксперименте было выявлено, что реципиенты лучше всего воспринимают первые 15 предложенных фразеологизмов. Больше количество фразеологизмов вызывает раздражение у носителей, а усталость от самого эксперимента с большим количеством фразеологизмов отражается на качестве полученных реакций.

Инструкция давалась в письменной форме, что отвечает задачам когнитивного эксперимента. Информанты во времени не ограничивались. Инструкция выглядела следующим образом:

«下列熟语是从俄语翻译的。它们有汉语类似物。谢汉语类似物，如果不能的话，但是您明白熟语的意思，情也写它» [xiàliè shúyǔ shì cóng èyǔ fānyì de. Tāmen yǒu hànyǔ lèisì wù. Xiè hànyǔ lèisì wù, rúguǒ bùnéng dehuà, dànshì nín míngbái shúyǔ de yìsi, qíng yě xiě tā] – «Представленные Вам китайские фразеологизмы в пословном переводе на русский имеют русские аналоги. Приведите русский фразеологизм, а если не можете подобрать аналог, однако Вам понятно фразеологическое значение китайской единицы – укажите его». В указанном эксперименте принимали участие студенты вузов КНР (Хэйлунцзянский Университет в г. Харбин, Цзилиньский Университет в г. Чаньчунь). Возраст испытуемых варьировался от 18 до 50 лет.

При подсчете результатов учитывались не только фразеологические аналоги, но и толкования как таковые. Поскольку при определении фразеологизма мы не ограничивали информантов в способах выражения реакций, то в некоторых случаях они описывали свое понимание фразеологической единицы. Для удобства восприятия, реакции, полученные в ходе направленного ассоциативного эксперимента со стимулом «любовь», представлены в виде таблицы:

№	Пословно переведенный фразеологизм (его перевод на русский язык), полученные толкования (дословный перевод на русский язык / китайское толкование или аналог в русском языке) и количество совпадений
1	不费力气, 鱼也捞不出来[bù fèi lìqì, yú yě lāo bù chū lái] (Без труда не выловишь и рыбку из пруда) 1. 一分耕耘, 一分收获[yī fēn gēngyún, yī fēn shōuhuò] (нет боли – нет выгоды) - 5 2. 付出就有收获[fùchū jiù yǒu shōuhuò] (как заплатил, так и получил) - 4 3. 不劳动者不得食[bù láodòng zhě bùdé shí] (кто не работает, тот не ест) - 4 4. 不劳而获[bù láo ér huò] (пожинать плоды без труда) - 3 5. 没有免费的午餐[méi yǒu miǎn fèi de wǔ cān] (нет бесплатного обеда) - 2 6. 不劳无获[bù láo wú huò] (кто не работает, тот ничего и не получает) - 2 7. 不入虎穴, 焉得虎子[bù rù hǔ xué, yān de hǔ zǐ] (не забравшись в логово тигра, не поймает тигренок / кто не рискует, тот

	<p>не пьет шампанского) - 2</p> <p>8. 临渊羡鱼[lín yuān xiàn yú] (забыв сеть, ловить рыбу / нет возможности для осуществления работы) - 2</p> <p>9. 费力不讨好[fèilì bù tǎohǎo] (затраченные усилия не принесли результата) - 2</p> <p>10. 竹篮打水一场空 [zhú lán dǎ shuǐ yí chǎng kōng] (носить воду бамбуковой корзиной – ничего не добиться /в решете воду носить) - 2</p> <p>11. 一分辛苦一分才[yī fēn xīnkǔ yī fēn cái] (упорно трудиться – получить талант) - 2</p> <p>12. 劳有所得 [láo yǒu suǒ dé] (работать и получать все) - 2</p>
2	<p>大船大航[dà chuán dà háng] (Большому кораблю – большое плавание)</p> <p>1. 因材施教[yīncái shījiào] (обучать учащихся в соответствии с их индивидуальными особенностями) - 6</p> <p>2. 大展宏图[dàzhǎn hóngtú] (энергично проводить в жизнь великие планы) - 3</p> <p>3. 各行其道[gèxíng qí dào] (каждый идет по своей дороге) - 2</p> <p>4. 能者多劳[néngzhě duō láo] (кому много дано, с того больше и спрашивается /большому кораблю - большое плавание) - 2</p> <p>5. 好船也要好航路[hǎo chuán yě yào hǎo hánglù] (хорошему кораблю требуется хорошая дорога / большому кораблю – большое плавание) - 2</p> <p>6. 天降大任于斯人[tiān jiàng dàrèn yú sī rén] (небо уменьшило и дало свои великие силы человеку) - 2</p>
3	<p>超出头不能跳[chāochū tóu bùnéng tiào] (Выше головы не прыгнешь)</p> <p>1. 自不量力[zì bù liàng lì] (переоценивать свои силы, возможности) - 5</p> <p>2. 枪打出头鸟[qiāng dǎchū tóu niǎo] (ружье стреляет по высунувшей голову птице) - 5</p> <p>3. 茶壶煮饺子 – 有货出不了[chá hú zhǔ jiǎozi – yǒu huò chū bù liǎo] (варить пельмени в чайнике – потом не вытащишь) - 4</p> <p>4. 没有金钢钻, 不揽瓷器活[méiyǒu jīn gāng zuān, bù lǎn cíqì huó] (если нет золото-стального сверла – не просверлишь фарфор / не надо браться за непосильную работу) - 4</p> <p>5. 量力而所[liàng lì ér suǒ] (в рамках своих способностей) - 3</p> <p>6. 量力而行[liàng lì ér xíng] (в пределах своих возможностей) - 3</p> <p>7. 中规中矩[zhōng guī zhōng jǔ] (обычный, обыкновенный, средненький) - 2</p> <p>8. 尽力而为[jìn lì ér wéi] (прилагать максимум усилий) - 2</p> <p>9. 孙狮子跳不出如来佛的手掌心[sūn shīzi tiào bù chū rúlái fó de shǒuzhǎng xīn] (лев не перепрыгнет ладонь будды / нет способностей) - 2</p>
4	<p>追赶两个兔子, 一个也没抓住[zuīgǎn liǎng gè tùzi, yí gè yě méi zhuā zhù] (За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь)</p> <p>1. 一心不能二用[yīxīn bùnéng èr yòng] (человек не может делать две вещи одновременно) - 10</p> <p>2. 捡了芝麻丢西瓜[jiǎn le zhīma diū xīguā] (пока собирал кунжут, потерял арбуз / нужно четко ставить цели и осознавать главную цель) - 8</p> <p>3. 三心二意[sān xīn èr yì] (три желания – два смысла / семь пятниц на неделе) - 6</p> <p>4. 竹篮打水一场空[zhú lán dǎ shuǐ yí chǎng kōng] (носить воду бамбуковой корзиной – ничего не добиться /в решете воду носить) - 4</p> <p>5. 黑瞎子掰苞米[hēi xiāzi bāi bāomǐ] (слепой ломает кукурузу / рассеянный, с пятого на десятое) - 4</p> <p>6. 因此失役[yīncǐ shī yì] (поэтому потерпеть поражение) - 2</p> <p>7. 一心想干两只兔, 反而落的两手空[yīxīn xiǎng gàn liǎng zhī tù, fǎn'ér luò de liǎngshǒu kōng] (за двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь) - 2</p> <p>8. 空手而归[kōngshǒu ér guī] (вернуться с пустыми руками) - 2</p> <p>9. 赔了夫人又折兵[péi le fūrén yòu zhé bīng] (погибнуть вместе с супругом на войне / думал, что будет лучше, в результате вдвойне потерял) - 2</p> <p>10. 事倍功半[shìbèi gōngbàn] (не оправдывать затраченных сил / овчинка выделки не стоит) - 2</p> <p>11. 打了败仗的敌人, 成了没头苍蝇, 到处乱撞[dǎ le bài zhàng de dírén, chéng le méi tóu cāng yíng, dào chù luàn zhuàng] (пораженный противник хаотично сталкивается как муха без головы / нет лидера – нет цели) - 2</p> <p>12. 鸡飞蛋打[jī fēi dàn dǎ] (курица улетела, яйцо разбилось / остаться у разбитого корыта) - 2</p>
5	<p>谁床起得早, 有上帝的礼物[shuí chuáng qǐ de zǎo, yǒu shàngdì de lǐwù] (Кто рано встает, тому Бог дает)</p> <p>1. 早起的鸟有虫吃[zǎo qǐ de niǎo yǒu chóng chī] (ранняя пташка найдет червячка поест / кто рано встает, тому Бог дает) - 42</p> <p>2. 一日之计在于晨[yī rì zhī jì zài yú chén] (составить план утром – хорошо поработать весь день) - 2</p> <p>3. 笨鸟先飞[bènniǎo xiān fēi] (неуклюжей птице надо первой вылетать / тот, кто неуклюж, должен приступить к работе раньше, чтобы хорошо ее выполнить) - 2</p> <p>4. 天道西州勤[tiāndào xī zhōu qín] (небесный путь на запад лежит через усердие / усердие позволяет воспитать в себе способности эффективно выполнять работу) - 2</p>
6	<p>要打热铁[yào dǎ rè tiě] (Куй железо пока горячо)</p> <p>1. 趁热打铁[chènrè dǎ tiě] (пока горячее, бей по железу) - 48</p> <p>2. 磨刀不误砍柴工[mó dāo bù wù kǎn chái gōng] (заточить нож не ошибочно перед рубкой дров / если перед работой сделать необходимый приготовления, то она будет быстрее и эффективней) - 2</p>
7	<p>喜欢滑雪橇, 应该喜欢拉雪橇[xǐhuan huáxiě qiào, yīnggāi xǐhuan lā xiě qiào] (Любишь кататься, люби и саночки возить)</p> <p>1. 爱屋及乌[àiwū jí wū] (любишь дом – люби и курицу в нём / кто гостю рад, тот и собачку его накормит) - 20</p> <p>2. 志同道合[zhìtóng dàohé] (иметь общие устремления, быть связанными общими идеалами и целями) - 2</p> <p>3. 轻车熟路[qīngchē shùlù] (легкая телега знает дорогу / старый конь борозды не испортит) - 2</p> <p>4. 不能坐享其成[bùnéng zuòxiǎngqíchéng] (нельзя сидеть сложа руки и наслаждаться плодами чужого труда) - 2</p> <p>5. 授人以鱼不如授之以渔[shòu rén yǐ yú bùrú shòu zhī yú yú] (дать человеку рыбу не значит научить его ее ловить) - 2</p>
8	<p>水不透过床置石头[shuǐ bù tòuguò chuáng zhì shítou] (Под лежащий камень вода не течет)</p> <p>1. 水滴石穿[shuǐdī shíchuān] (капля воды одевает камень / капля по капле - камень точит, терпение и труд всё перетрут) - 4</p> <p>2. 多大饼不大不过烙它的锅[duō dà bǐng bù dà bùguò lào tā de guō] (даже самый большой блин не больше сковороды, на которой его испекли / в любой работе есть ограничения) - 4</p> <p>3. 力所能及[lì suǒnéng jí] (в пределах своих сил, по силам) - 2</p>

	<p>4. 白说不如一做 [bái shuō bù rú yī zuò] (лучше один раз сделать, чем сто раз сказать) - 2</p> <p>5. 手是好汉, 眼是懒蛋 [shǒu shì hǎohàn, yǎn shì lǎn dàn] (глаза ленивые, а руки – молодцы / глаза боятся, а руки делают) - 2</p> <p>6. 不入虎穴, 焉得虎子 [bù rù hǔ xué, yān de hǔ zǐ] (не забравшись в логово тигра, не поймает тигренка / кто не рискует, тот не пьет шампанского) - 2</p> <p>7. 己所不欲, 勿施于人 [jǐ suǒ bù yù, wù shī yú rén] (не дари людям вещи, которые тебе не нужны / на тебе боже, что нам негоже) - 2</p>
9	<p>鸡蛋不教鸡 [jī dàn bù jiào jī] (Яйца курицу не учат)</p> <p>1. 班门弄斧 [bān mén nòng yu] (хвастать своим искусством перед мастером / яйца курицу не учат) - 12</p> <p>2. 姜还是老的辣 [jiāng hái shì lǎo de là] (имбирь по-старому острый / человек с многолетним опытом работы делает её лучше) - 6</p> <p>3. 安分守己 [ān fèn shǒu jǐ] (быть довольным своим местом) - 2</p>
10	<p>用一个手, 连结子也不打 [yòng yí gè shǒu, lián jié zǐ yě bù dǎ] (Одной рукой и узла не завяжешь)</p> <p>1. 一个巴掌拍不响 [yí gè bā zhǎng pāi bù xiǎng] (хлопок одной ладони не слышно / конфликты и противоречия создает не один человек) - 8</p> <p>2. 团结就是力量 [tuán jié jiù shì lì liàng] (сплоченность – это сила) - 7</p> <p>3. 协同合作 [xiétóng hézuò] (сотрудничать, вместе работать) - 2</p> <p>4. 人多, 力量大 [rén duō, lì liàng dà] (когда людей много, много и силы) - 2</p> <p>5. 一根筷子容易折, 十根筷子折不断 [yí gēn kuàizi róngyì chāi, shí gēn kuàizi chāi bù duàn] (одну палочку легко сломать, а десять палочек не сломать / один в поле не воин) - 2</p> <p>6. 一手遮天 [yí shǒu zhē tiān] (одной рукой прятать небо / прятать правду от народа) - 2</p> <p>7. 独木不成林 [dú mù chéng bù liǎo lín] (одно дерево ещё не лес / один в поле не воин) - 2</p> <p>8. 一个好汉三个帮 [yí gè hǎohàn sān gè bāng] (один молодец – сразу в трех делах помощник / даже умелому работнику требуется помощь других людей, одна голова хорошо, а две – лучше) - 2</p> <p>9. 众人拾柴火焰高 [zhòng rén shí chái huǒ yàn zhǐ gāo] (много людей несут хворост к огню и он становится выше / когда людей много, много и силы) - 2</p> <p>10. 一个篱笆三个桩 [yí gè lǐ ba sān gè zhuāng] (один плетень – три сваи / даже умелому работнику требуется помощь других людей, одна голова хорошо, а две – лучше) - 2</p>
11	<p>要砍伐自己能砍伐的树木 [yào kǎnfá zì jǐ néng kǎnfá de shù mù] (Руби дерево по себе)</p> <p>1. 量力而行 [liàng lì ér xíng] (действовать исходя из своих возможностей) - 20</p> <p>2. 力所能及 [lì suǒ néng jí] (по силам; под силу, посильный) - 5</p> <p>3. 量力而为 [liàng lì ér wéi] (действовать исходя из своих возможностей) - 5</p> <p>4. 自知之明 [zì zhī zhī míng] (знать границы своих возможностей) - 4</p> <p>5. 尽力而为 [jìn lì ér wéi] (приложить максимум усилий) - 3</p> <p>6. 自估自力 [zì gū zì lì] (правильно оценивать свои силы) - 2</p>
12	<p>用炮打麻雀 [yòng pào dǎ má què] (Стрелять из пушки по воробьям)</p> <p>1. 大材小用 [dà cái xiǎo yòng] (растрачивать большие таланты по пустякам) - 35</p> <p>2. 割鸡焉用牛刀 [gē jī yān yòng niú dāo] (резать курицу ножом для быка / тратить слишком большие усилия на маленькое дело) - 8</p> <p>3. 小题大作 [xiǎo tí dà zuò] (маленький вопрос – большая работа / делать из мухи слона, много шума из ничего) - 2</p> <p>4. 做无用功 [zuò wú yòng gōng] (бесполезно тратить силы) - 2</p> <p>5. 大炮打蚊子 [dà pào dǎ wén zi] (стрелять из пушки по комарам) - 2</p>
13	<p>慢慢去就到更远的地方 [màn màn qù jiù dào gèng yuǎn dì fāng] (Тише едешь – дальше будешь)</p> <p>1. 宁静以致远 [níng jìng yǐ zhì yuǎn] (спокойным способом достигать своей цели) - 8</p> <p>2. 步步为赢, 循序渐进 [bù bù wéi yíng, xún xù jiàn jìn] (шаг за шагом к победе, постепенно и планомерно двигаться вперед) - 5</p> <p>3. 路漫漫其修远兮 [lù màn màn qí xiū yuǎn xī] (дорога долгая, нужно всеми способами продолжать) - 4</p> <p>4. 千里道远 [qiān lǐ dào yuǎn] (тысячи километров и дальняя дорога / задачи велики и путь неблизок) - 3</p> <p>5. 脚踏实地 [jiǎo tà shí dì] (стоять на прочной основе, исходя из реальности) - 3</p> <p>6. 滴水穿石 [shuǐ dī shí chuān] (капля воды одевает камень / капля по капле – камень точит, терпение и труд всё перетрут) - 3</p> <p>7. 积少成多 [jī shǎo chéng duō] (малое становится многочисленным / с мира по нитке – голому рубашка) - 2</p> <p>8. 不怕慢, 就怕站 [bù pà màn, jiù pà zhàn] (не бойся быть медленным в своем движении, бойся стоять на месте и не двигаться) - 2</p> <p>9. 走一步, 算一步 [zǒu yí bù, suàn yí bù] (считать каждый пройденный шаг / хоть и трудно, но найдется способ решения) - 2</p> <p>10. 跛鳖千里 [bǒ biē qiān lǐ] (хромающая черепаха прошла тысячу ли (китайский километр) / главное продолжать работать, даже в плохих условиях, и тогда все получится) - 2</p> <p>11. 斧头磨成针 [fǔ tóu mó chéng zhēn] (топор становится иглой / главное продолжать стараться и тогда добьешься успеха) - 2</p> <p>12. 不积跬步, 无以至千里 [bù jī kuǐ bù, wú yǐ zhì qiān lǐ] (не накапливая шаги, не пройдешь тысячу ли (китайский километр) / знание накапливается опытом, если усердно работать – получишь результат) - 2</p> <p>13. 千里之行, 始于足下 [qiān lǐ zhī xíng, shǐ yú zú xià] (путешествие в тысячу ли (китайский километр) начинается с первого шага / любую работу надо начать и продолжить) - 2</p>
14	<p>鸡雏是秋天的时候要数 [jī chú shì qiū tiān de shí hou yào shù] (Цыплят по осени считают)</p> <p>1. 心急吃不了热豆腐 [xīn jí chī bù liǎo rè dòu fu] (нельзя второпях есть горячее тофу / в любом деле есть порядок, который нужно выполнять, нельзя торопиться и делать все не по порядку) - 6</p> <p>2. 笑到最后的才是胜利者 [xiào dào zuì hòu de cái shì shèng lì zhě] (победитель смеется последним) - 3</p> <p>3. 秋后算帐 [qiū hòu suàn zhàng] (долги по осени собирают) - 3</p> <p>4. 蛋未孵先数雏 [dàn wèi fū xiān shù wéi] (не высиденные яйца не считают) - 2</p>
15	<p>用别人的手拿炙热 [yòng bié rén de shǒu ná yǎn rè] (Чужими руками жар загребать)</p> <p>1. 借刀杀人 [jiè dāo shā rén] (творить черные дела руками других) - 18</p> <p>2. 炙手可热 [jiǔ shǒu kě dé] (авторитет большой, много спеси, близко не подойдешь / относиться с уважением, но держать-</p>

ся на почтительном расстоянии) - 6

3. 居心不良 [jūxīn bùliáng] (в сердце плохие помыслы) - 3

4. 己所不欲, 勿施于人 [jǐ suǒ bù yù, wù shī yú rén] (не делай людям того, чего не желаешь получить сам) - 2

5. 草船借箭 [cǎo chuán jiè jiàn] (корабль из травы одолжил стрелу / применять смекалку, чтобы воспользоваться богатством или силой других людей для достижения своей цели) - 2

В ходе эксперимента, китайскими респондентами активно использовался процесс генерализации, например, № 1 (без труда не выловишь и рыбку из пруда генерализировали до *работать и получать все*), № 3 (*выше головы не прыгнешь* – *переоценивать свои силы, в рамках своих способностей, в пределах своих возможностей*), № 4 (*за двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь* генерализирован до *человек не может делать две вещи одновременно*), № 13 (*тише едешь – дальше будешь* – *спокойным способом достигать своей цели*). Отметим, что хотя перевод реакций носителей китайского языка на русский язык не всегда по-русски звучит как фразеологическая единица, скорее представляется носителям русского языка как предложение-толкование, однако, в китайском языке данные высказывания устойчивы и воспроизводимы, их значение не сводится к сумме значений компонентов.

В процессе генерализации, интуитивное понимание испытуемыми обобщенного смысла, требуемое для установления смыслового тождества, не всегда сопровождалось правильной вербальной формой, что сопровождалось отклонениями от обобщенного толкования, которые проиллюстрированы выше. Однако общий смысл субъекты установили правильно. Тем не менее, генерализация не всегда является гарантом правильного толкования фразеологизма, например, фразеологизм № 12 *стрелять из пушки по воробьям* – *маленький вопрос* – *большая работа* или № 15 *чужими руками жар загребать* – *творить черные дела руками других*.

Дифференциация уступает генерализации по роли фразеологизмов в языках, но дифференциация в ряде случаев может быть, как и генерализация, как верно толкующей смысл, так и неверно. Дифференциация использовалась информантами в следующих случаях: № 1 (*труд дифференцируется до боль, забраться в логово тигра, а рыбка до выигрыш, плоды, обед, тигренок*), № 3 (*выше головы не прыгнешь* дифференцировано до *ружье стреляет по высунувшей голову птице, варить пельмени в чайнике, золото-стальное сверло и фарфор, лев, перепрыгивающий ладонь будды*) № 9 (*яйца курицу не учат* дифференциация до *имбирь по-старому острый*). Примечателен тот факт, что корень имбиря, который так высоко ценится в китайской культуре, вырастает за достаточно продолжительный период времени и сравнение с *мастером, учителем* показывает, что требуется время и опыт, чтобы стать *острым*, то есть достаточно мудрым и опытным работником.

К фразеологизму № 4 *за двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь* дифференцированными оказались следующие реакции: *пока собирал кунжут, потерял арбуз, носить воду в бамбуковой корзине – ничего не добиться, слепой ломает кукурузу – с пятого на десятое, думал, как лучше, а в результате вдвойне прогадал, поверженный противник хаотично сталкивается как муха без головы – нет лидера, нет цели, курица улетела, яйцо разбилось*. В данном случае возникают конкретные образы китайского языкового сознания *кунжут – арбуз, бамбуковая корзина, кукуруза, гибель с супругом на войне – двойная потеря, муха без головы, курица улетела, яйцо разбилось*. В ответах китайских информантов четко прослеживается сельскохозяйственная тематика, что соответствует географическому, экономическому и политическому строю страны.

Попытки носителей китайского языка выявить инвариантные значения русских фразеологизмов, по слову переведенных на китайский язык, зачастую приводят к рассогласованию различных уровней понимания фразеологизма. Стратегии опоры на общее значение фразеологизма и процесс типизации становятся источником неразрешимых сложностей для субъекта, ведущих к прямому и грубому искажениям смысла. Например, *любишь кататься, люби и саночки возить* – ошибочно определилось, как *любишь дом, люби и курицу в нем*. В вышеуказанном случае, за счет опоры на общий смысл фразеологизма, произошел сдвиг понимания пословицы, в результате чего, возникло искажение восприятия содержащейся во внутренней форме фразеологизма информации. Следует учесть, что сами статусные характеристики «работа» отличаются в рассматриваемых этносах, что также отражается в содержании фразеологизмов.

Примечателен тот факт, что носители китайского языка, так же как и носители русского языка в аналогичном эксперименте, использовали в своем поиске инварианта фразеологизма, по слову переведенного с русского на китайский язык, пошаговый анализ либо инсайт, что чаще всего обусловлено низким уровнем фразеологизации. Например, примером последнего служат толкования к фразеологизму № 1 *без труда не выловишь и рыбку из пруда* – *как заплатил, так и получил, кто не работает, тот не ест, кто не работает, тот ничего и не получает, не забравшись в логово тигра, не поймаешь тигренка*, № 2 *большому кораблю – большое плаванье* – *хорошему кораблю требуется хорошая дорога*, № 5 *кто рано встает, тому Бог дает* – *ранняя птичка найдет червячка поесть, неуклюжей птице надо первой выпетать*, № 6 *куй железо, пока горячо* – *пока горячее, бей по железу*, № 15 *чужими руками жар загребать* – *творить черные дела руками других*.

При пошаговом анализе, информанты опирались на внутреннюю форму фразеологизма. Наблюдалось смещение идентификационных опор с внутренней формы на общий смысл, что, в свою очередь, зависело от энциклопедических и языковых знаний информантов. Так, например, к фразеологизму № 11 *руби дерево по себе* респонденты подобрали 6 аналогов – «чэньюй» на китайском языке с практически тождественным значением. Уменьшение количества разных реакций за счет сокращения числа актуальных лексико-семантических вариантов можно проиллюстрировать на взаимоисключающих утверждениях к фразеологизму № 1 *без труда не выловишь и рыбку из пруда* – *затраченные усилия не принесли результата и упорно трудиться – получить талант* и к № 9 *яйца курицу не учат* – *хвастать своим искусством перед мастером и быть довольным своим местом*.

Характеризующе-определятельный сдвиг, позволяющий выявить ядро ментального лексикона носителей китайского языка, можно отметить в следующих случаях: к фразеологизму № 3 *Выше головы не прыгнешь* носители китайского языка подобрали «сехоуэй» *Варить пельмени в чайнике – потом не вытащить* (歇后语 [xiē hòu yǔ] – речения с обычно усекаемой концовкой, представляющее собой особую разновидность народных речений «суюй», состоящей из загадки-иносказания и ответа на загадку – раскрытия иносказания). Толкование, предложенное информантами «суюй»: *если нет золото-стального сверла – не просверлишь фарфор* со значением «не надо браться за непосильную работу». Вышеуказанные «сехоуэй» и «суюй», подобранные носителями китайского языка, передают жизненный опыт на конкретных примерах из быта и профессиональной деятельности.

По результатам направленного когнитивного эксперимента с концептом «работа» можно сделать следующие выводы.

1. Количество совпавших толкований у носителей китайского языка примерно одинаково – от 2 до 13 толкований на каждый фразеологизм, среднее количество – 6-7 толкований. Это объясняется соответствием поставленной в эксперименте задачи интеллектуальным возможностям испытуемых и примерно одинаковым уровнем обобщения у участников эксперимента. Полученные данные также свидетельствуют о том, что информанты давали как аналоги фразеологизма, соотнесенные по смыслу, так и толкования обобщенного характера, передающие субъективное восприятие респондента.

2. Образная система и оттенки значений, формирующие языковую картину мира носителей китайского и русского языков значительно отличаются друг от друга и, по большей части, не совпадают.

3. Из предложенных 15 фразеологизмов, носители китайского языка не смогли выявить инварианты только в двух случаях – № 7 и № 8. Это свидетельствует скорее о схожести ядерных признаков концепта «работа» в языковой картине мира носителей китайского и русского языков, чем об их различии, а также о высоком уровне понимания фразеологизмов респондентами.

Библиографический список

1. Арестова, О.Н. Интуитивное понимание смысла пословицы // Вопросы психологии. – 2011. – Вып. 2.
2. Галерея ассоциативных портретов: монография / Т.М. Рогожникова [и др.]; под ред. Т.М. Рогожниковой. – Уфа, 2009.
3. Рогожникова, Т.М. Стратегии ассоциирования и соматические корни // Слово и текст: психолингвистический подход: сб. науч. тр. – Тверь, 2004. – Вып. 3.

Bibliography

1. Arestova, O.N. Intuitivnoe ponimanie smisla posloviy // Voprosih psikhologii. – 2011. – Vihp. 2.
2. Galereya associativnykh portretov: monografiya / T.M. Rogozhnikova [i dr.]; pod red. T.M. Rogozhnikovoy. – Ufa, 2009.
3. Rogozhnikova, T.M. Strategii associirovaniya i somaticheskie korni // Slovo i tekst: psikholingvisticheskiy podkhod: sb. nauch. tr. – Tverj, 2004. – Vihp 3.

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 811.51.12

Butyleva A.M. FISHING VOCABULARY IN KILDIN DIALECT OF THE SÁMI LANGUAGE. The article is the first experience of lexical and semantical analysis of fishing vocabulary in Kildin dialect of the Sámi language. This thematic group is addressed based on materials from field trips and existing Sámi dictionaries. The authors identify lexical and semantical groups in the said thematic group, the lexemes they include, carry out semantical and word-building analysis.

Key words: the Sámi language, thematic, lexical and semantical groups, fishing.

A.M. Бутылёва, аспирант МГПУ, г. Мурманск, E-mail: alexandra.butyleva@gmail.com

РЫБОЛОВЕЦКАЯ ЛЕКСИКА КИЛЬДИНСКОГО ДИАЛЕКТА СААМСКОГО ЯЗЫКА

Статья представляет собой первый опыт лексико-семантического анализа лексики рыболовства в кильдинском диалекте саамского языка. Данная тематическая группа рассматривается по материалам полевых исследований и данным словарей саамского языка, выявляются составляющие ее лексико-семантические группы, их лексемное наполнение, проводится семантический и словообразовательный анализ.

Ключевые слова: саамский язык, тематическая группа, лексико-семантические группы, рыболовство.

На современном этапе своей изученности отраслевая лексика языков малых коренных народов Российской Федерации привлекает внимание все большего круга исследователей. Рыболовецкая лексика, как и другие аспекты отраслевой лексики саамского языка, остается малоизученной областью. Вместе с тем, исследование этого пласта лексики имеет большое значение как для истории и сохранения языка, так и для решения актуальных вопросов изучения и систематизации лексики саамского языка, решения лексикографических проблем и ряда культурно-исторических вопросов.

Языковая принадлежность саамов к прибалтийско-финским народам доказывается общностью значительной части словарного состава, имеющего соответствия в родственных языках, а также относительной общностью грамматического строя саамского языка с грамматическим строем других финно-угорских языков [1]. Однако в отличие от других прибалтийско-финских народов, которые занимались рыболовством и отчасти охотой и собирательством в дополнение к земледелию, саамы принадлежат к промысловому населению, система жизнеобеспечения которого издревле основывалась на сочетании оленеводства, рыболовства, охоты и собирательства.

Цель данной работы – определить лексико-семантические группы, составляющие тематическую группу рыболовства в кильдинском диалекте саамского языка, определить их лексемное наполнение, провести семантический и словообразовательный анализ составляющих их лексем. Ее научная новизна в том, что материал представляет собой первый опыт лексико-семантического анализа рыболовецкой лексики кильдинского диалекта саамского языка. В статье приводятся материалы, собранные авторами в ходе полевых исследований в период с 2008 по 2011 гг., материалы словарей саамского языка, а также материалы этнографических и исторических исследований. Информантами в полевых исследованиях явились жители с. Ловозеро Мурманской области, носители кильдинского диалекта саамского языка: Антонова Александра Андреевна (1932 г.р.), Лукин Геннадий Петрович (1949 г.р.), Галкин Пётр Алексеевич (1928 г.р.), Галикина Татьяна Гавриловна (1936 г.р.), Захаров Евдоким Кузьмич (1956 г.р.). Первоначальной задачей исследования рыболовецкой лексики является ее классификация по лексико-семантическим группам. Так, состав рыболовец-

кой лексики можно разделить на следующие группы: названия рыбы, орудия и приспособления лова, анатомические названия.

В саамском языке имеется общее родовое название рыбы – *кулль*. Для различения рыбы по типу водного объекта используются сложные слова с определяющим компонентом, выражающим место, в котором обитает тот или иной вид, например: *явьеркулль* – озерная рыба (ср. *явьер* – озеро), *мерркулль* – морская рыба (ср. *мерр* – море). Лексико-семантическая группа видовых названий рыб в кильдинском диалекте саамского языка представлена такими лексемами, как, например: *шабл* – сиг мелкий, до 2-3 кг, *майхьк* – сиг крупный, более 2-3 кг, *саввель*, *суввель* – хариус; *вусскан*, *вуэсск* – окунь, *вушшнь* – налим, *ныгкешь* – щука, *куввч* – кумжа; *лусс* – сёмга, лосось. В отношении других видовых названий рыб семейства лососевых, вероятно, ввиду их значительного внешнего сходства, информантами представлены противоречивые сведения: *равввт*, *раут*, *колльм* – паляя; *раут* – голец (ср. *равввт* – паляя (рыба семейства лососевых) [2]). Для обозначения молоди рыбы используется общее понятие *сайва*, обозначающее также, по данным информантов, видовое название рыбы голяня (вид пресноводных рыб, не имеющих промыслового значения). Этот факт подтверждает идею А.Г. Эндюковского о том, что «вещи, явления и понятия, безразличные для саама с хозяйственной или какой-либо иной важной для него точки зрения, либо не имеют для своего обозначения соответствующих слов в его языке, либо называются словами, обладающими общим значением, напр.: разные травы (слово *раз* для обозначения любой растущей травы, кроме скошенной – *суин* «сено»), всевозможные мелкие птицы (*лоньһэ* «птичка» или даже иногда *сэһһэ* «воробей» в значении маленькой птицы вообще, а не только конкретно воробья)» [3, с. 161].

Другой способ обозначения молоди рыбы – лексемы, образованные путем добавления к видовому названию рыбы компонента *алга* (ср. *аллка*, *аллкэч* – детеныш [4]): *ныгкешьалга* – щурята, *куввчалга* – молодь кумжи. Эти лексемы являются примером сложных слов подчинительного типа с определяющим именным компонентом. Для некоторых видов рыб существуют отдельные названия молоди: *вусскна* – молодь окуня, *ровдэ* – мальки паляя. Приведем примеры лексемного напол-

нения лексико-семантической группы орудий лова и приспособлений: *нухът* – невод, *саййм* – сеть, *пуэсськесь саййм* – сеть с мелкой ячейей (30-40 мм), *веллькесь саййм* – сеть с крупной ячейей (40-60 мм), *шуррчалымсаййм* – досл. «большеглазая сеть», сеть с крупной ячейей (40-60 мм). Информантами отмечалось, что для обозначения того или иного вида сети чаще используется только определяющий компонент *пуэсськесь*, *веллькесь*, что, на наш взгляд, является примером словообразования путем субстантивации прилагательных. При этом прилагательные *пуэсськесь*, *веллькесь*, согласно идеям Г.М. Керта, образованы морфологическим способом с помощью наиболее распространенного суффикса *-есь (-эсь)*, выражающего качество или свойства предмета по семантике производящего слова (ср. *куйкесь* «бледный» ← *куйк* «бледность» (сильная основа), *цуэзесь* «мелкий, неглубокий» ← *цуэзк* «мель» (слабая основа) [3], однако значение основ по существующим словарям саамского языка не прослеживается. Также к лексемному наполнению этой лексико-семантической группы относятся, например: *сайймпейбель* – верхняя подбора (сети); *сайймвуйбель* – нижняя подбора (сети); *вайт* – леска, *кыппт* – грузило, *коблас* – поплавок, *воалек*, *воалк* – нырило; *чърре* – пешня, лом; *ярдан* – прорубь; *коальтэ* – лунка; *кыххемкоальтэ* – смотровая лунка; *удзькоальтэ* – маленькая лунка.

В лексико-семантическую группу анатомии рыбы входят такие лексемы, как: *чуэлла* – кишка, *чбла* – позвоночник, *кыппс* – молоко, *вуйвас* – печень, *куттк* – сердце, *вэрр* – кровь; *суввйт* – жабры, *чумм* – кожа рыбы, чешуя, *куйт* – желудок (рыбы), *веппс* – плавник, *пёцехь* – хвост (рыбы), *меййн* – икра. Сопоставительный анализ с анатомической лексикой, выделенной авторами в других тематических группах лексики традиционных саамских промыслов, показывает, что отдельные наименования-лексемы получили не только те органы и части тела рыбы, которые являются отличительными для рыбы как класса животных (ср.: *куйт* – желудок (рыбы), – желудок (человека); *пйж* – короткий хвост (олени, зайца, овцы и т. п.); *сёйп* – длинный хвост (коровы, собаки); *пёцехь* – хвост рыбы; *пэдтш* – хвост птицы).

По данным словарей для обозначения промысла, лова в саамском языке существует лексема *шыл* (ср. *шыл* – добыча, ловля, промысел). Нашими информантами эта лексема была показана только применительно к рыбной ловле. Лексема *кульшыллэ* – ловить рыбу – является примером двухкомпонентного сложного слова, образованного лексико-

синтаксическим способом. В сложных словах подчинительного типа один компонент определяет другой, т. е. имеются определяющий и определяемый компоненты. В данном случае определяющим компонентом является имя существительное *куль* – рыба, определяемым – имя действия *шыллэ* – добывать, ловить. Лексема *кульшыллмуш* – рыбалка – представляет собой сложное слово из трех компонентов, иллюстрирующее как лексико-синтаксический, так и морфологический способ словообразования в саамском языке: словообразовательный суффикс *-муш* присоединяется к сильной основе глагола, является продуктивным и образует имя от практически любого глагола [3]: ср. *аннмуш* – «просьба» ← *аннэ* – «просить»; *тув-вмуш* – «желание» ← *тувэ* – «желать», *вуэрртмуш* – ожидание ← *вуррьтэ* – ждать. Лексема для обозначения субъекта рыбной ловли *кульшыллэй* – «рыбак» – также является примером трехкомпонентного сложного слова, ср. *пынней* – «защитник» ← *пынне* – «беречь, защищать», *чуйкэй* – «лыжник» ← *чуйке* – «идти на лыжах», *кыррьтэй* – «летчик» ← *кыррьтэ* – «летать»).

Специальная лексема имеется для обозначения действия ловли с помощью удилица и крючка – *воанукэ*, *вуанукэ*. Для обозначения действия подледного лова используются словосочетания: *иууэульн шыллэ куль* – досл. «добывать рыбу из подо льда» (ср. *иуу* – лед, *вуэлла* – под (послелог)) и сложные слова, образованные сложением основ: *иууэуллавоанукэ*. *тапплавоанукэ* (ср. *тапплэ* – зима, *вуанукэ* – удить). По мнению Г.М. Керта, словосложение является наиболее продуктивным способом словообразования в саамском языке, хотя суффиксальное словообразование также довольно продуктивно [3].

При изучении рыболовецкой лексики был выявлен такой тип многозначности, как полисемия, основанный на языковой мотивированности, в частности, на связи по смежности. Сюда относится метонимический перенос, например: *чуэлла* – кишка и *чуэлла* – жареные и вареные потроха, *меййн* – рыба икра и *меййн* – соленая икра рыбы. Дальнейший лингвистический анализ различных тематических групп лексики кильдинского диалекта саамского языка, в том числе с сопоставлением с другими финно-угорскими языками с привлечением исторических и этнографических данных представляется перспективным направлением исследований, поскольку позволит сделать выводы относительно соотношения заимствованной и субстратной лексики в составе саамской промысловой лексики и происхождения саамского языка.

Библиографический список

1. Керт, Г.М. Значение саамского языка для финноугорского языкознания // Труды Карельского филиала академии наук СССР. Прибалтийско-финское языкознание. – Петрозаводск, 1958. – Вып. XII.
2. Саамско-русский словарь / под ред. Р.Д. Куруч. – М.: 1985.
3. Керт, Г.М. Словообразование имен в саамском языке // Прибалтийско-финское языкознание. Вопросы лексикологии и грамматики. – Петрозаводск, 1988.
4. Керт, Г.М. Словарь саамско-русский и русско-саамский: пособие для уч-ся нач. шк. – Л., 1986.

Bibliography

1. Kert, G.M. Znachenie saamskogo yazihka dlya finnougorskogo yazihkoznaniya // Trudih Karelskogo filiala akademii nauk SSSR. Pribaltijjsko-finskoe yazihkoznanie. – Petrozavodsk, 1958. – Vihp. XII.
2. Saamsko-russkiy slovarj / pod red. R.D. Kuruch. ? M.:, 1985.
3. Kert, G.M. Slovoobrazovanie imen v saamskom yazihke // Pribaltijjsko-finskoe yazihkoznanie. Voprosih leksikologii i grammatiki. – Petrozavodsk, 1988.
4. Kert, G.M. Slovarj saamsko-russkiy i russko-saamskiy: posobie dlya uch-sya nach. shk. ? L., 1986.

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 803.0+39

Chistyukhina E.A. **SHVANK OF RUSSIAN-GERMANS AS A REFLECTION OF ETHNIC WORLD PICTURE.** The article highlights the notion "shvank of Russian-Germans". It reviews the historical development of this genre, points out the functions of the shvank and stresses its role in the formation of the ethnic world picture of Russian-Germans.

Key words: shvank, educational, critical, entertaining functions, historical development, shvankists, world picture, Russian-Germans.

Е.А. Чистюхина, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: malinkah@mail.ru

ШВАНК РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА

В статье рассматривается понятие шванка российских немцев, дается краткий обзор этапов развития данного жанра определяются функции шванка и его роль в формировании этнической картины мира российских немцев.

Ключевые слова: шванк, воспитательная, критикующая, развлекательная функции, историческое развитие, шванкисты, картина мира, российские немцы.

Формирование картины мира российских немцев (РН) на протяжении всего периода их проживания в России происходит в иноязычном и инокультурном окружении. Находясь под постоянным ассимилирующим воздействием языка и культуры соседних народностей, также проживающих на территории России, РН с самого начала освоения российских земель стремились к сохранению своей национальной идентичности. Одной из форм сохранения национальной идентичности, родного языка и культуры явились для них произведения устного народного творчества: песни, сказания, сказки, загадки, пословицы, поговорки и др. [1; 2]. Особо следует выделить шванк как один из ярких примеров фольклорных жанров РН и неотъемлемого элемента их региональной литературы. Он представляет собой важный источник языковых, исторических, культурологических знаний, позволяющих получить информацию о картине мира российских немцев, а именно об особенностях жизни, уклада, языка, культуры и менталитета российских немцев.

Немецкие ученые определяют шванк как короткую, шуточную, остроумную историю, написанную на диалекте, в которой в комической форме изображается конфликт (С. Нойман), поединок (Г. Баузингер), ситуативно обусловленное разногласие человека с миром в себе и с миром вокруг него (К. Ранке) и в котором содержится какое-либо поучение (Г. Бебеймайер), осуждение пороков, призыв к добродетели (И. Хуцинг) [3; 4; 5].

Шванк как литературный жанр имеет длительную историю становления и развития. Первые тексты шванков, дошедшие до современности, появились в Германии в 9-м веке и были написаны на латинском языке. К ним следует отнести сборник комических историй «Modus Liebinc» от Ноткера Балбула (9 век) и серию историй, произошедших с крестьянином Айноком, «Captus de uno bove». Распространялись шванки в устной форме бродячими студентами и вагантами [6].

Первые зафиксированные в письменном виде и на немецком языке шванки появляются в 12 веке в качестве вкраплений в приключенческие повести. Первым самостоятельным сборником шванков на немецком языке является цикл о попе Амисе («Pfaffe Amis») Штрикера (Stricker), появившийся в начале 13 века [6].

Период с 13 века по 16 век считается временем расцвета немецкого шванка. Его можно определить как этап интенсивного развития шванка, в который складывается множество его разновидностей. Наряду с традиционными шванками существуют шванки-диалоги, приклады, санкционированные церковью, народные варианты шванков, шванки в прозаической и стихотворной форме. К шванкистам, внесшим вклад в развитие жанра шванка, его структурных, композиционных, языковых и содержательных особенностей следует отнести Штрикера («Pfaffe Amis»), Х. Сакса («Nürnbergers»), Г. Ф. Кайзерсберга (церковные шванки), А. Тюнгер («Facetiae»), Х. Фольца, Х. Бебеля, Х. Штейнховеля, Й. Паули («Schimpf und Ernst»), Г. Викрама («Rollwagenbüchlein») Й. Фрейя («Gartengesellschaft»), М. Монтана («Wegkürzer»), В. Шуманна («Nachtbüchlein»), Х.В. Кирххофа («Wendunmut»), В. Хертцог («Schildwacht») [8].

В 17–18 веках шванк продолжает развиваться, однако не столь интенсивно по сравнению с предыдущим периодом становления жанра. Этот этап в истории шванка можно определить как этап переработки, переложения, стилизации под современность уже существующих шванков. Новые сюжеты появляются относительно редко [6]. К жанру шванка в 17–18 веках обращаются И.И. ф. Кр. Гриммельсгаузен («Wunderbarliches Vogelnes»), Й.Л. Талитц («Kurtzweilige Reißgespräch»), Й.П. Мемель («Lustige Gesellschaft») М.К. Лундорф («Wißbadisch Wißenbrünlein») и др.

В 19 веке шванк все ещё не теряет своей популярности особенно в народной среде, где он является единственным

средством культурного просвещения и просто развлечения [6]. Данный этап значим в истории становления шванка, т. к. именно в 19 веке братья Гримм, отождествляя термины «шванк» и «сказка», заложили основу научного исследования не только сказок, но и шванка. Но к шванку как литературному жанру ослабевают внимание фольклористов в силу его несоответствия идеальному романтическому представлению о фольклоре. Как правило, они обращаются к народным песням, сказкам, сказаниям. В 20 веке жанр шванка прекращает свое развитие и существует лишь в застывшей форме [6].

Тематика шванков на протяжении всей истории становления данного жанра определяется особенностями исторического этапа, а также социальными условиями. Так, в период с 13 века по 16 век в шванках находят отражение события буржуазной революции, Реформации, Крестьянской войны. Тематику шванков в 17 веке составляют тридцатилетняя война и внутрицерковные противоречия. В 19 веке шванки посвящаются обсуждению социальных противоречий в деревне, а также сфере любви и брака [6; 7]. Однако, в связи с тем, что основными функциями шванка в любой период его развития являются развлекательная, критикующая и поучительная, то во всех шванках, так или иначе, изображаются человеческие пороки, критикуются представители разных слоев общества (духовенство, рыцарство, поместное дворянство, крестьяне и т. д.). Излюбленными героями являются незадачливые глупцы, лукавые обманщики, лицемеры, честолюбцы, обжоры, пьяницы, модники, пронырливые жены, шарлатаны врачи, взяточники судьи, нерадивые слуги [8].

В России шванк появляется в 18 веке вместе с переселенцами из Германии, которые привезли с собой свой культурный багаж, среди которого оказался и шванк как один из фольклорных жанров. И если в Германии в 19-20 века шванк становится умирающей формой, то в России он переживает период своего расцвета. Первоначально шванк существовал в устной форме. В связи с отсутствием печатных изданий, РН обменивались информацией во время бесед на лавочке весной и летом, а зимой в прядильных комнатах. Как правило, друг другу рассказывали интересные юмористические истории, среди которых был и шванк [2]. Письменную фиксацию шванк РН получает в 60-е годы 20 века, тем самым он становится представителем региональной литературы РН. Примерно в это же время особенно усиливается интерес писателей к сатирическим и юмористическим жанрам, в том числе и шванку. Связано это с тем, что ко второй половине 20-века условия бытования российско-немецкого этноса стабилизируются, боль после долгих лет войны и связанной с ней депортации приглушается и авторов появляется желание обратиться к истокам народного юмора [9, с. 25]. Шванкистами среди российско-немецких писателей второй половины 20-века являются Фридрих Больгер, Давид Буш, Клеменс Экк, Эдмунд Гюнтер, Георг Гафнер, Вольдемар Гердт, Ренгольд Кельн, Фридрих Кригер, Леонгард Маркс, Андреас Закс, Иоханн Кунц, Вольдемар Шпар, Роберт Вебер, Виктор Кляйн, Руди Эрхардт, Иосиф Штейнзель, Доминик Гольманн, Клара Оберт, Эмилия Шпулинг, Эльза Ульмер, Эрн Гуммель. Все писатели – выходцы из села, родились на территории Советского Союза, как правило, в местах появления первых немецких колоний: на Волге (Виктор Кляйн, Доминик Гольманн, Фридрих Больгер, Эдмунд Гюнтер, Вольдемар Шпар, Клара Оберт, Вольдемар Гердт) и в местах депортации РН: в Казахстане (Эльза Ульмер), Сибири, на Кавказе (Андреас Закс, Нора Пфеффер) [2; 10; 11]. Все они не понаслышке знакомы с социальной и исторической проблематикой, описываемой в шванках. Некоторые из них не просто сочиняли, а собирали тексты шванков во время научных экспедиций по местам расселения РН (К. Оберт, В. Кляйн, Э. Шпулинг и др.). Такие шванки представляют собой действительно зафиксированный фольклорный

материал, что всегда подтверждает помета «erzählt von...», «geschrieben von...», «aufnotiert von...». В своем творчестве эти авторы используют сложившуюся фольклорную форму, стремятся к максимальной имитации фольклорного жанра, сохраняют типичную для шванков тематику, ограниченную жизненным пространством деревенского жителя. Являясь выходцами из сел, где основным средством общения был немецкий диалект, и хорошо владея этим диалектом, авторы писали шванки именно на диалекте, стремясь тем самым к большей аутентичности, и использовали литературный немецкий язык и русский язык как вспомогательные средства [7].

В России шванк претерпевает определенные изменения структурного и содержательного плана, сохраняя при этом и свои первоначальные характеристики. Шванк российских немцев отличается от первоначального немецкого шванка прочным утверждением воспитательной и критикующей функции – посредством смеха критикуются недостатки человека, семейные и общественные отношения. Кроме того, компонент морали, перевоспитания становится неотъемлемой составляющей структуры шванка российских немцев [1, с. 134].

Несмотря на то, что в настоящее время шванк РН существует в застывшей форме, он является важным источником информации об образе жизни и картине мира нации, численность которой с каждым годом уменьшается. Как отмечает Е.И. Зейферт, литература в целом способна отражать этнические картины мира, а отдельный жанр, например, жанр шванка – определенный фрагмент бытия этноса. Таким образом, шванк в своих конкретных проявлениях может отражать те или иные компоненты этнической картины мира РН [9, с. 15].

Таким образом, анализируя смысловое поле шванка, возможно, реконструировать некоторые фрагменты картины мира РН. Так как местом компактного расселения РН была сельская местность, то и местом, где разворачиваются события шванка, является село. Предметом изображения часто становятся взаимоотношения крестьян и сельского старосты, священника и прихожан, взаимоотношения мужчин и женщин. Тематическую сферу шванка определяет также жизнь немцев в колхозе / сов-

хозе, их отношение к труду, отношение к власти, отношения колхозников и правления, противопоставление сельских жителей и горожан. Все действие шванка представлено через призму восприятия окружающей действительности деревенским жителем или жительницей, являющихся рассказчиками. Лица, о которых повествует рассказчик, обозначаются именами собственными, терминами родства, именованиями лиц по профессии, что, в свою очередь, позволяет определить популярные среди РН имена и фамилии, выявить сферы их профессиональной деятельности, рассмотреть характер внутриличностных, а также межличностных отношений. Так как ведущими функциями шванка РН являются критикующая, развлекающая и воспитательная, то рассказчик во время своего повествования наделяет людей, о которых идет речь, определенными характеристиками, чертами характера, манерами поведения. Следовательно, в шванке отражаются национальные представления о правилах поведения человека в обществе, о его положительных и отрицательных качествах и подвергаются критике такие качества как лень, обжорство, пьянство, скупость, глупость, и т. д. Таким образом, обличая и высмеивая человеческие пороки, шванк становится одним из способов фиксации и сохранения коллективных норм и традиций поведения, что являются частью этнической картины мира РН.

Итак, шванк российских немцев обладает способностью отражать отдельные фрагменты этнической картины мира. Вследствие этого доступной становится информация об особенностях жизни и быта, а также сферах деятельности РН. Преобладание критикующей и воспитательной функций в шванке РН дает возможность получить сведения о традиционных нормах поведения и тех качествах, которые являются объектом порицания и похвалы в данном обществе. Стремление авторов шванков к большей аутентичности, проявляющейся в использовании диалекта как главного средства фиксации материала, позволяют рассматривать шванк как источник информации об особенностях развития языка РН, который значительно отличается от общенационального языка.

Библиографический список

1. Москалюк, Л.И. Роль шванка в сохранении идентичности российских немцев // Этнические немцы России: исторический феномен «народа в пути»: материалы XII международной конференции. – М., 2009.
2. Zwischen „Kirgisien-Michel“ und „Wolga, Wiege unserer Hoffnung“. Lesebuch zur rußlanddeutschen Literatur. – Slawgorod, 1998. – 1 Bd.
3. Neumann, S. Volksprosa mit komischem Inhalt // Fabula: Zeitschrift für Erzählforschung. – Berlin: Verlag Walter de Gruyter, 1967. – 9 Bd.
4. Strassner, E. Schwank. – Stuttgart: I.B. Metzlerische Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH, 1968.
5. Bausinger, H. Bemerkungen zum Schwank und seinen Formtypen // Fabula: Zeitschrift für Erzählforschung. – Berlin: Verlag Walter de Gruyter, 1967. – 9 Bd.
6. Neumann, S. Schwank // Deutsche Volksdichtung. Eine Einführung. – Leipzig: Verl. Philipp Reclam jun, 1987.
7. Десятникова, И.В. Структурно-композиционные и диалектные особенности шванка российских немцев: дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 2007.
8. Балашов, Н. Немецкие шванки и народные книги XVI века. – М., 1990.
9. Зейферт, Е.И. Жанровые процессы в поэзии российских немцев второй половины XX – начала XXI вв.: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2008.
10. Немцы Алтая: (справочно-библиографический сборник) / под общ. ред. В.И. Матиса. – Барнаул, 2008.
11. Zwischen „Kirgisien-Michel“ und „Wolga, Wiege unserer Hoffnung“. Lesebuch zur rußlanddeutschen Literatur. – Slawgorod, 1998. – 2 Bd.

Bibliography

1. Moskaljuk, L.I. Rolj shvanka v sokhraneni identichnosti rossijskikh nemcev // Ehtnicheskie nemcih Rossii: istoricheskiy fenomen «naroda v puti»: materialih XII mezhdunarodnoy konferencii. – M., 2009.
2. Zwischen „Kirgisien-Michel“ und „Wolga, Wiege unserer Hoffnung“. Lesebuch zur rußlanddeutschen Literatur. – Slawgorod, 1998. – 1 Bd.
3. Neumann, S. Volksprosa mit komischem Inhalt // Fabula: Zeitschrift für Erzählforschung. – Berlin: Verlag Walter de Gruyter, 1967. – 9 Bd.
4. Strassner, E. Schwank. – Stuttgart: I.B. Metzlerische Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH, 1968.
5. Bausinger, H. Bemerkungen zum Schwank und seinen Formtypen // Fabula: Zeitschrift für Erzählforschung. – Berlin: Verlag Walter de Gruyter, 1967. – 9 Bd.
6. Neumann, S. Schwank // Deutsche Volksdichtung. Eine Einführung. – Leipzig: Verl. Philipp Reclam jun, 1987.
7. Desyatnikova, I.V. Strukturno-kompozicionnihe i dialektihe osobennosti shvanka rossijskikh nemcev: dis. ... kand. filol. nauk. – Barnaul, 2007.
8. Balashov, N. Nemeckie shvanki i narodnihe knigi XVI veka. – M., 1990.
9. Zeyfert, E.I. Zhanrovihe processih v poezii rossijskikh nemcev vtoroy polovinih XX – nachala XXI vv.: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – M., 2008.
10. Nemcih Altaya: (spravochno-bibliograficheskiy sbornik) / pod obth. red. V.I. Matisa. – Barnaul, 2008.
11. Zwischen „Kirgisien-Michel“ und „Wolga, Wiege unserer Hoffnung“. Lesebuch zur rußlanddeutschen Literatur. – Slawgorod, 1998. – 2 Bd.

Статья поступила в редакцию 07.12.11

Раздел 2

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ведущий эксперт раздела:

ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ – доктор искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

УДК 008:27

Vinitskaya N.V. FOLKLOREMOTIVES AND IMAGES IN THE WORK OF GEORGE BRALGINA. The article devote to problem the problem of the existence and characteristics of the "Siberian-style" features a combination of professional and folk art at the beginning of the problem in relation to creativity folklorism famous artist George Bralgina Altai.

Key words: fine art, nation culture and folklore.

Н.В. Винуцкая, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: Natigor007@yandex.ru

ФОЛЬКЛОРНЫЕ МОТИВЫ И ОБРАЗЫ В ТВОРЧЕСТВЕ ЮРИЯ БРАЛГИНА

В статье рассматривается проблема существования и характерные черты «сибирского стиля», возможности сочетания профессионального и народного начала в изобразительном искусстве и проблема фольклоризма применительно к творчеству знаменитого художника Алтая Юрия Бралгина.

Ключевые слова: изобразительное искусство, народная культура, фольклор.

В современной жизни происходит вытеснение фольклора из целых сфер культурного обихода. Но параллельно происходит распространение опосредованного фольклора, фольклора переосмысленного и эстетически актуального.

Фольклорно-декоративное направление является одним из основных типов изобразительного языка в наивном искусстве. В широком смысле так обозначается изобразительное искусство, отличающееся простотой (или упрощенностью), ясностью и формальной непосредственностью изобразительно-выразительного языка. Термин «наивное искусство» широко вошел в употребление в 60-х – начале 70-х годов. Однако примитив как историко-этнографическая категория и тенденция к слиянию профессионального и народного искусства имеет очень глубокие корни.

Широко трактуемая национальная тема и генетически связанная со средствами народной выразительности (декоративно-прикладное искусство, лубок) получило два направления и две формы выражения. «Острохарактерные городские жанры с их мотивами уличной повседневности» [1, с. 7] соседствовали с деревенской стихией. Культура городская нашла яркое воплощения в теме «ярмарок», «балаганов». Крестьянская народная культура привлекала архаичными обрядами, как календарными, так и семейно-бытовыми, единством с природой, бережно сохраненными национальными ценностями и идеалами.

Формы отражения художником национальной темы тоже могли быть разными. От изысканно-утонченной трактовки «национального стиля» в картинах мирискусников, до грубовато упрощенных работ представителей «Бубнового валета».

Проблема синтеза профессионального и народного искусства, интересовавшая в России XX века практически всей деятельностью художественной культуры, было отдано должное внимание и в Сибири. Даже появился особый термин – «сибирский стиль».

Четкого определения этого стиля не было и нет до сих пор. Под ним понималось у одних – стремление к отражению этнического многообразия населения Сибири, у других попытка выработать новый стиль, синтезировавший достижения профессионального искусства России и традиции инородцев. Проблеме «сибирского стиля» посвящены работы Муратова. Характеризуя это сложное понятие, известный искусствовед пишет: «Начиная с десятих годов двадцатого столетия разговор о «сибирском стиле» становился все более и более настойчивым. Что это такое, никто не знал. Первые опыты в этом направлении давали не стиль, а стилизацию «под Билибина» или еще под кого-нибудь. Чаще

всего и стилизации не было, а было эклектическое смешение натюрных зарисовок сибирских типов и орнамента» [2]. Проблема соединения лучших достижений академической русской школы живописи и национального искусства инородцев была актуальна и в начале прошлого века, и в наши дни. От алтайской народной культуры профессионалы перенимают изысканный орнаментальный стиль, плоскостной характер изображения, своеобразный колорит. Намеренно или интуитивно художники Сибири нередко используют образы архаических культур.

На необходимость анализа современного изобразительного искусства Алтая с позиций преемственности обращают внимание В. Эдоков и Е.П. Маточкин, по мнению которого «Проблемы преемственности в искусстве коренных народов Сибири в конце XX – начале XXI века вышли едва ли не на уровень главных творческих задач» [3, с. 1].

В последние десятилетия, когда возникла очередная волна интереса к традициям национального наследия и появилась необходимость в осознании истоков и путей развития современного искусства, особый интерес проявляют к творчеству художников, в работах которых национальная тема проявляется ярко, органично.

Одним из художников Алтая, которому уже на протяжении многих лет удается работать в рамках одной темы, но в каждой новой работе освещать ее новые грани, стал Юрий Егорович Бралгин. Он является постоянным участником городских, краевых, региональных, республиканских, всесоюзных и зарубежных выставок. Его работы находятся в музеях Бийска, Барнаула, Горно-Алтайска, Кемерово, Новосибирска, Искитима, Томска, а также в частных коллекциях за рубежом: в Англии, Южной Корее, Испании, Америке, Германии, Финляндии, Японии.

Основная тема в творчестве Бралгина – Горный Алтай, а точнее жизнь и быт коренных алтайцев, их традиции и обряды. Его картины акцентируют внимание зрителей на наиболее важных явлениях и ценностях национальной культуры алтайского народа. Здесь есть и обращение к древней религии – шаманизму, и к страницам эпоса и мифологии, сцены, связанные с обрядовой культурой и бытовые сценки, философские размышления о жизни и единстве человека с природой. В художественных образах прошлого и настоящего алтайцев он старается воплотить идеал гармоничного отношения с самим собой, своими близкими, окружающим миром, космосом

Интерес к алтайской мифологии и народной культуре начал проявляться уже в XVIII в. (в 1756 г. Алтай вошел в состав России). Это были отдельные высказывания и краткие описания диковинного быта иноверцев в записках русских миссионеров и немецких путешественников. Существует этот интерес и сегодня как у исследователей, так и деятелей художественной культуры.

Характеризуя творческую манеру Ю. Бралгина, А. Усанова писала: «Тематическая и мировоззренческая основа творческих поисков Ю. Бралгина связана с поразившей художника и почти не тронутой цивилизацией связью коренного народа Горного Алтая с окружающим его миром» [4, с. 24]. Фольклоризм образов Бралгина не только в сюжетах, а в самом принципе народной изобразительной культуры. Для ее характеристики можно применить определение Петрова: «Народное искусство, как известно, не знает натуры в ее индивидуальном, живом и неповторимо конкретном облике. Это синтетическое искусство, выработавшее свои пластические средства на основе обобщающих и типизирующих наблюдений действительности» [5, с. 259]. Высокого уровня фольклоризм – главная черта работ Бралгина. Именно этой причиной продиктованы и характерные признаки его творческой манеры: лаконизм художественных форм, важность контурной линии, декоративность и орнаментальность.

Есть у художника и «любимые» темы: нежные красавицы и мудрые старцы, загадочные шаманы и заботливые матери, могучие сарылыки и кедры. Каждый из этих образов является носителем этической или эстетической ценности, за каждым стоит глубокое размышление о законах мироздания.

В картине «Кедр-стражник» нет случайных и ненужных деталей. Огромный небесный свод и могучее устремленное ввысь дерево. Мотив священного «мирового дерева» можно встретить и в декоративно-прикладном искусстве алтайцев, и в профессиональном творчестве сибирских художников часто. Его роль как оси мира велика. Мировое дерево мыслится в середине мира и является осью симметрии. Оно объединяет верх и низ, небо и землю. В разных культурных традициях Мировое дерево называется «деревом жизни», «мировой осью», «деревом познания добра и зла». «Само мировое дерево в известном смысле и в определенных контекстах становится моделью культуры в целом, своего рода «деревом цивилизации» среди природного хаоса» – писал исследователь алтайской культуры А. Эдоков [6, с. 35].

По-разному трактуется образ священного кедра в работах художников Алтая. Сказочная манящая и пугающая красота могучего ветвистого ствола крепко стоящего на земле кедра подчеркнута в картине В. Зотеева. Могучей стеной, отделяющей мир видимый от «иномира», скрывающего лесные тайны, показал кедровник В. Кикоть «Кедр Алтая» и Ю. Коробейников «Кедровые дали».

Кедр Бралгина – это категория возвышенного. Вечное голубое небо и сменяющие друг друга поколения людей и деревьев. Не случайно рядом с могучим стражником в обоих вариантах этой картины изображен его молодой преемник. Это же вечное небо и яркую манящую звезду мы видим в картине «Вечность». Бескрайний простор и спокойную тишину, лишенную всякой суетности гармонично земли и неба, человека и космоса чувствуешь в картинах «Окно в мир», «Луна над аяком» и «Лирическое настроение».

В его работах сильно декоративное начало. Любой предмет или образ на картине может быть превращен в элемент декоративного орнамента. В картинах Юрия Егоровича нет категорично замкнутых и острых треугольников и квадратов. Плавные линии кругов и овалов заполняются деталями. Мягкие волнообразные линии создают характер постоянства, статики, уравновешенности, определенности и стабильности. Окружность считается одной из самых совершенных и законченных форм. Она используется и как собственно орнаментальный элемент и для ограничения поверхности, включающей в себя другие мотивы.

Удивительно гармонична картина «Рождение Катуни». Образ необыкновенной женщины (Хозяйки мира), управляющей природными стихиями, встречается в сказках, эпосе, легендах. Возможно, что широкое распространение этого образа связано с древней памятью о могущественном женском начале. И если в декоративно-прикладном искусстве земледельческих культур этот образ часто включает знаки солнца, земли и зерна, то символика этой картины связаны с водной стихией.

Катунь не просто одна из алтайских рек. Множество легенд объясняют ее появление. Одна из самых романтических – рождение в горячих руках красавицы на вершине белоснежной горы. Важную роль в картине играет цветовая гамма. Отношение к цвету – важная черта этнической культуры. Судя по сохранившимся произведениям фольклора, алтайцы придавали символическое значение отдельным цветам, среди которых есть и белый, и синий.

Характеризуя отношение алтайцев к отдельным цветам и краскам, Эдоков отмечает: «Любовь к радужным тонам, к их переходам и переливам и к контрастным цветовым сопоставлениям сохранилась у алтайского народа до наших дней» [6, с. 141]. Проблеме восприятия цвета у алтайцев посвящена статья С.П. Тухтеновой – «О символике цвета у алтайцев». Сочетание белых облаков (или контуров гор?) с чистой небесной синевой и лиловые оттенки на костюме девушки воспринимаются не как «холодная гамма», но как символ чистоты, возвышенности, гармонии.

Иногда сочетание людей и предметов на картине превращается в затейливый арабеск, где точный линейно-контурный рисунок обобщает форму или фигуру, переходя в изысканный завиток или рогообразный мотив. «Мотивы роговидных очертаний распространены в искусстве народов, генетически связанных с культурой поздних кочевников степей» [6, с. 138]. Но мотив этот, полностью лишенный изначальной натуралистичности, стал лишь одним из элементов сложного орнамента и стилизации.

При стилизации усиливаются соответственно характеру предмета все типические особенности его, удаляется или ослабляется частное или случайное. Нередко эти изменения настолько значительны, что первоначальный материал преобразуется до неузнаваемости.

«Утрируя или обобщая форму, Бралгин стремится к наиболее яркому воплощению замысла. Однако «формотворчество» художника базируется на национальной основе и обращено к художественным традициям алтайцев и других народов, которым присуще стремление к плавным округлым линиям и композиционной ясности» – пишет о нем А. Усанова [5, с. 24].

В основе всех его композиций лежит обостренное чувство ритма. Плавные дугообразные линии дублируются и повторяются, создавая замкнутость композиции. Узорность обретает содержательный смысл, а включение предметов национального быта дает возможность символического толкования работы.

Символом алтайской, а шире и тюркской скотоводческой культуры в целом можно считать изображение бубна, рогообразного орнамента и тажура – сосуда из кожи, украшенного декоративной росписью. Изображение тажура органично влетает в такие сложные композиции как «Сватовство», «Родился кайчи», «Первенец».

Все эти картины изображают непреходящие человеческие ценности – любовь и материнство, стремление к счастью, радости. Тема материнства в различных вариациях встречается в работах Бралгина. Разные оттенки лирического чувства выступают на первый план. Хрупкая нежность в «Первенце», умиротворение и тихая радость в «Молодой маме», трогательная забота в «Семье». Образ матери один из наиболее важных в художественной культуре. Он имеет множество аспектов. Мать может быть изображена как конкретная личность, как кормилица и дарительница жизни, как родоначальница или богиня.

Этот перечень указывает только на некоторые черты архетипа матери. Его свойство – это проявление всего женского: мудрости и духовной чистоты, нежности, верности, доброты и всепрощения... Юнг обозначал этим термином первичные врожденные структуры коллективного бессознательного. Под воздействием проблемной, кризисной ситуации личной или социальной жизни происходит, по Юнгу, бессознательное оживление и воплощение соответствующего архетипа.

Архетип матери тесно связан с той частью нашего сознания, которая остается во власти природы. Поэтому мы часто употребляем выражение Природа-Мать. Противоположной стороной является Дух-Отец. Архетипы отца и матери представляют собой главные сущности бытия. Их обозначают как логос и эрос, ян и инь. В идеале они должны существовать как единое целое. Именно такое единство противоположностей мы видим в картине «Первая ягода». Основа композиции – круг. Круг или кольцо – как замкнутая окружность символизирует целостность и единство. Оно не имеет ни начала, ни конца, поэтому часто ассоциируется с вечностью и бесконечностью.

Анализ художественного произведения с точки зрения использования в нем символов, образов древних культур или «архетипов» всегда представляет большой интерес и открывает новые грани уже знакомого произведения или автора. Символ, согласно К. Юнгу, выражает то, что мы предчувствуем, но точно не знаем. Основополагающее значение символа в культуре подчеркивается в работах Э. Кассирера и А. Лосева. М. Элиаде обращает внимание на тесную связь символа и мира сакрального. Сохранение и воспроизведение древних символов в произведениях современных авторов, воссоздание этнокультурных архетипов в

форме артефактов позволяет сохранять культурную целостность этноса, страны, региона.

Произведения Бралгина фольклорны по своей сути, но фольклор интересует художника не как символ национальной идеи или объект подражания, а как интересный, самобытный художественный материал. Пользуясь определением В.Н. Петрова, можно сказать, что художник «стремится создать социально-психологический типаж, в котором выразились бы особенности ... характера и национальные представления о красоте» [5, с. 191].

Условное пространство ряда произведений выражается в «ярком размещении изображаемого по поясам» [4, с. 12]. Такого рода работы словно стремятся охватить все важные сферы деятельности народа. Но нельзя забывать, что это картины художника другой национальности. Они выражают, прежде всего, его представления о тех ценностях национальной культуры алтайцев, которые художник выделяет в качестве наиболее значимых и привлекательных. Если же проанализировать этот аспект шире, то возникает идея соотношения общечеловеческих ценностей, показанных на примере национальных.

И становится вполне естественным частое повторение темы материнства, веры и отношения к окружающему миру, национальных обрядов и праздников.

Одна из последних работ Бралгина – триптих, части которого («Шаман», «Семья» и «Праздник») отражают значимые составляющие духовной культуры народа. Праздники – одна из важнейших составляющих преемственности в культуре народа. В ходе него воспитывается, развивается культура личности, усваиваются социальные нормы, этические и эстетические ценности, общественный опыт; систематизируются философско-этические воззрения. Поэтому пространство быта, отражаемое в произведениях художника, наполнено большим нравственным содержанием. Исконные традиционные символы соседствуют с образами добродетелей и представлениями о прекрасном. А особый настрой художника, воспринимающего ценности другой культуры в оптимистично-возвышенном ключе – это не только удачное практическое воплощение «сибирского стиля», но и демонстрация толерантности и взаимообогащения разных национальных традиций в современном обществе.

Библиографический список

1. Поспелов, Г.Г. Бубновый валет. Прimitив и городской фольклор в московской живописи 1910-х годов. – М., 1990.
2. Муратов, П.Д. [Э/р]. – Р/д: <http://www.pdmuratov.org>
3. Маточкин, Е.П. Художественное наследие и проблемы преемственности в изобразительном искусстве Горного Алтая: автореф. дис. ... д-ра искусствоведения. – Барнаул, 2010.
4. Усанова, А.Л. Наивное искусство в художественной культуре Алтая XX века: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. – Барнаул, 2004.
5. Петров, В.Н. Очерки и исследования. – М., 1978.
6. Эдоков, А.В. Декоративно-прикладное искусство Алтая. – Горно-Алтайск, 2006.

Bibliography

1. Pospelov, G.G. Bubnoviy valet. Primitiv i gorodskoy folklor v moskovskoy zhivopisi 1910-kh godov. – M., 1990.
2. Muratov, P.D. [Eh/r]. – R/d: <http://www.pdmuratov.org>
3. Matochkin, E.P. Khudozhestvennoe nasledie i problemih preemstvennosti v izobrazitel'nom iskusstve Gornogo Altaya: avtoref. dis. ... d-ra iskusstvovedeniya. – Barnaul, 2010.
4. Usanova, A.L. Naivnoe iskusstvo v khudozhestvennoy kulture Altaya KhKh veka: avtoref. dis. ... kand. iskusstvovedeniya. – Barnaul, 2004.
5. Petrov, V.N. Ocherki i issledovaniya. – M., 1978.
6. Ehdokov, A.V. Dekorativno-prikladnoe iskusstvo Altaya. – Gorno-Altayjsk, 2006.

Статья поступила в редакцию 23.11.11

УДК 781.68

Gasitch E.Y. METAMORPHOSIS OF THE MUSICAL STYLE IN LIGHT OF THE INTERPRETATION OF PERFORMANCE.

This article considers the problem of changes in musical style, arising in performing interpretation. In this regard, special attention is given to methodological heterogeneity of the concept of "musical style", a substantial component of stylistic interpretation.

Key words: musical style, performing interpretation, performing style, author's style, stylistic content.

Е.Ю. Гасич, преп. каф. инновационной педагогики Ростовской государственной консерватории (академии) им. С.В. Рахманинова, E-mail: katycons@mail.ru

МЕТАМОРФОЗЫ МУЗЫКАЛЬНОГО СТИЛЯ В СВЕТЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

В статье рассматривается проблема изменений музыкального стиля, возникающих в исполнительской интерпретации. В связи с этим особое внимание уделяется методологической неоднородности понятия «Музыкальный стиль», содержательному компоненту стиливой интерпретации.

Ключевые слова: музыкальный стиль, исполнительская интерпретация, исполнительский стиль, авторский стиль, стиливое содержание.

Интерпретация – понятие объемное, фигурирующее в различных науках, в том числе, в философии. Сразу уточним, что в данной статье речь идет исключительно о музыкальной *исполнительской* интерпретации. В современном музыковедении этим выражением определяется звуковое воплощение музыкального произведения традиции, сложившейся в конкретный период – на рубеже XVIII-XIX столетий. Это время, когда в концертной практике устный, «импровизированный» текст уступает место тексту четко и однозначно письменно зафиксированному и распространяемому в этой форме (издание, обширные контакты между городами и странами и пр.). Барочная традиция «открытого» текста, в котором исполнитель может проявлять свою «инвенторность», «сочинительскую» фантазию, уходит в прошлое. Хотя вмешательство в авторский текст еще довольно долго существует в игре знаменитых артистов-виртуозов XIX века; в публичной кон-

цертной практике возникают особые жанры – транскрипции и парафраза. И даже сегодня, в наши дни пианисты и скрипачи сочиняют свои каденции в концертах Гайдна, Моцарта, Бетховена, а исполнители «аутентичного» направления варьируют фактурные рисунки, мелодические фигуры, творчески свободно обращаются с орнаментикой, регистрами, ритмом. Но с конца XVIII века постепенно и неуклонно точное воспроизведение письменной записи автора становится обязательной нормой концертной культуры. «Сакрализация» письменного текста, возведенная в абсолют еще немецкой исполнительской школой конца XIX века вызывает серьезные и горячие дискуссии на протяжении всего XX века. Они нашли отражение в фундаментальном исследовании Е. Либермана «Творческая работа пианиста с авторским текстом» [1].

Если окинуть мысленным взором доступное сегодня в записи исполнительское творчество практически целого столетия, то

самым главным его признаком, является огромное множество вариантов воплощения неизменного авторского текста. Музыковеды, понимая многозначность этого выражения «авторский текст» (так как авторы, начиная с Бетховена, достаточно подробно отражают в нотной записи и свои динамические, темповые намерения, свою артикуляцию, педаль, штрихи и т.п.), подчеркивают многообразие форм реального звучания и необходимость соблюдения того, что составляет неоспоримое авторство произведения. С. Савенко признает индивидуальную неповторимость отдельного исполнения, зависящую от множества объективных и субъективных факторов. Но подчеркивает, что у интерпретации есть «текст», (которым она называет зафиксированную композитором ткань музыкального произведения), и он не подлежит изменению. Если, разумеется, речь идет о так понимаемой исполнительской интерпретации. Не транскрипции, парафразе, импровизации и других формах вмешательства исполнителя в текст композитора: «... отклонения возможны только в условиях соблюдения неких границ, пусть и достаточно широких, но интуитивно ощущаемых как весьма определенные: они диктуются текстом произведения. Выход за их пределы может до неузнаваемости исказить облик сочинения» [2, с. 319].

И здесь возникает проблема, связанная с одной из самых важных теоретических категорий в музыковедении – проблема константности музыкального стиля. Звуковые реализации текста могут быть различными, и порою различия оказываются достаточно ярко выраженными. Что в таком случае происходит с музыкальным стилем? Если стиль репрезентируется неизменным «текстом», неким инвариантным слоем произведения, то стиль должен в исполнительской интерпретации остаться неизменным. Если же связывать его с содержательно-смысловым уровнем произведения, то в свете образно-смысловых различий исполнительских интерпретаций стиль подвергается изменениям, трансформациям.

Это заставляет нас вернуться к дефинициям стиля, вновь попытаться осмыслить, что наука определяет понятием «музыкальный стиль». Широко доступная сегодня для анализа исполнительская практика, огромный корпус звучащих версий одного и того же текста в различных исполнительских версиях представляют огромный интерес именно в этом плане. Можно ли, признавая стиль содержательно-смысловой категорией, допускать бесконечное множество его вариантов? Ведь интерпретации на протяжении долгого периода существования исполнительских традиций демонстрируют бесконечно варьируемые содержания: варианты психологических модусов произведения, варианты образов, варианты отражения действительности – картины мира. Через несколько поколений они могут принципиально отличаться от содержания автора и его эпохи, вплоть до противопоставления. Или стиль, при всех допустимых смысловых трансформациях текста произведения, остается величиной неизменной, но тогда сама категория стиля однозначно должна быть отнесена в теории к языку произведения, так как в нотной записи фиксируется именно языковой слой.

Обозначенные нами противоречия проявляются сегодня по одной важной причине. Как правило, музыковедение при анализе музыкального произведения не обращается к его конкретным исполнительским интерпретациям. Л. Мазель, например, считал, что анализ может быть «достаточно полным даже без разбора различных исполнительских трактовок» [3, с. 47]. Но, уделяя особое внимание уже полвека назад *выразительному смыслу* музыкальных средств, он подчеркивал, что анализ произведения в этом ракурсе невозможен без «молчаливо предполагаемой исполнительской интонации» [3, с. 45]. Более того, Л. Мазель вообще признавал две ипостаси произведения в европейской традиции: нотный текст и множество реальных звучаний.

Интерес к проблемам интерпретации, к анализу исполнительского творчества резко возрос в последние десятилетия в теоретическом музыковедении, с одной стороны, в связи с проблемами онтологии музыкального произведения, с другой – в научно-практической сфере, в определении подходов к исполнению музыки разных времен и стилей, особенно старинной. В XX веке, особенно во второй его половине, проблемы исполнительской интерпретации активно интересуют музыковедов. Исполнительский анализ произведения, направленный на решение педагогических задач, исследования интерпретации музыки отдельных композиторов, периодов, жанров можно видеть у множества авторов. Это Я. Клечинский, А. Долмеч, А. Швейцер, В. Ландовская, И. Браудо, П. Бадур-Скода, Г. Фрочер, Р. Донингтон, Я. Мильштейн и многие др. Возникло даже новое научное направление

«сравнительная интерпретология»: сравнительный анализ различных интерпретаций одного сочинения или группы сочинений разными артистами. Это направление рождено распространением грамзаписи, дающей зафиксированный, «объективный» материал для анализа, а само название связано с конгрессом «Vergleichende Interpretationskunde», организованным в апреле 1962 в Дармштадте Институтом новой музыки и музыкального образования. Это направление получило особое развитие в России: А. Алексеев, Л. Гинзбург, Г. Коган, В. Крастинь, С. Павчинский, Д. Рабинович и др. Диссертация А. Полежаева «Музыкальное произведение и его жизнь в трактовках музыкантов разных времен» выполнена целиком на сравнении разных исполнительских интерпретаций Сонаты оп. 111 Бетховена [4]. А. Алексеев на основе анализа исполнительского искусства выдающихся пианистов XX века создал учебное пособие «Интерпретация музыкальных произведений» [5]. В последнее десятилетие издательским домом «Классика-XXI» выпущена серия сборников «Как исполнять...», посвященная проблемам исполнительства и интерпретации фортепианных произведений Баха, Моцарта, Гайдна, Бетховена, Шопена, Рахманинова, импрессионистов [6-10].

Это направление научных исследований породило специфическое выражение «историческая жизнь» музыкального произведения. В свете изучения многообразия интерпретаций стало ясно, что письменный нотный текст не может быть вневременным объектом анализа, что его разнообразные исполнительские версии превращают его в живой организм, существующий в тесной зависимости от культурно-исторических обстоятельств, от понимания и осознания эпохой художественной действительности. Причем, многообразие жизни произведения раскрывается и в историческом временном пространстве, и в «пространственно-временной» вертикали. Здесь нам важно подчеркнуть, что исследователи видят в пределах одной «стилистической эпохи... разные концепции произведения» (разрядка моя – Е.Г.). Так формулирует эту закономерность Е. Либерман: «Лежащие в основе новых концепций изменения в понимании образного содержания музыки – главная пружина исторической жизни произведения, которое постепенно как бы самораскрывается» [1, с. 210].

Об этом страстно и убедительно писала еще В. Ландовская, защищая историческую неизбежность смысловых и концептуальных метаморфоз в жизни произведения старых мастеров: «... между ними и нами – Бетховен, Шопен, Вагнер, Дебюсси, Стравинский и еще многие другие. Можем ли мы игнорировать поток возвышенного пафоса их музыки, которой, желаем того или нет, мы пропитаны? Романтиков и современных композиторов сейчас мы более или менее восприняли и усвоили. Мы представляем собой аккумулятор и бессильны этому противиться. Да с какой стати нам протестовать? Давайте сознательно покоримся этой трансформации материи» [11, с. 222].

Различие интерпретаций – характерное явление для всего периода, в котором живет конкретными звуковыми версиями исторический стиль. И это не просто некая пестрота и многообразие; консервация традиционных подходов к воплощению текста сосуществует и борется с новаторскими открытиями. Многочисленные свидетельства современников Шопена о манере исполнений его произведений породили исполнительские традиции, которые подчас становились слишком уж «непреложными»; интерпретация Шопена обросла «штампами» уже во время Шопена. Именно поэтому трактовка Шопена Рахманиновым, например, часто даже не обсуждается: «изумительно, гениально, но... это не Шопен» [10, с. 4]. В такой характерной для обиходной музыкантской речи метафоре скрывается «стилевой» подтекст. Авторство Шопена не может быть подвергнуто сомнению, если текст в том значении, которое мы привели выше словами С. Савенко, остается неизменным. Но Шопена в такой интерпретации нельзя назвать «стильным» – неверно или несоответственно воспроизводит стилистика средств, то есть несоответствующим стилем авторского текста оказывается интонирование.

Об этом писал Е. Либерман, называя жанр, стиль и общий образный строй произведения «тремя китами», лежащими в основе исполнительской трактовки. Считая, что жанровые очертания более неподвижны, он прямо утверждал: «изменяются исполнительские стили, но в результате накапливающихся исполнительских изменений *эволюционирует и стиль самого автора*, доминирующее представление о нем». [Разрядка моя – Е.Г.; 1, с. 210] Общеизвестно, что Равель протестовал против интерпретаций, а последовательный ненавистник интерпретации Стравинский мечтал при помощи звукозаписи зафиксировать «для будущего соотношение темпов и раз навсегда установить динамические оттенки, которые мне были нужны» [12, с. 158].

Интересуясь проблемой метаморфоз стиля, возникающих в исполнительской интерпретации, мы не можем обойти вниманием то обстоятельство, что нередко проблема исполнительских решений в научно-практической литературе стоит намного хуже, нежели осознание общего образного строя и стиля музыкального произведения. Г. Коган критиковал исследования Е. и П. Бадурь-Скоды, посвященные исполнению моцартовских сочинений за преобладающий технолизм. «Авторы книги слишком узко трактуют проблему интерпретации Моцарта, – писал он, – сводя ее в основном к вопросам темпов, артикуляции, орнаментации и т.п. и почти ничего не говоря о духе, о характере музыки создателя «Дон Жуана», о существе (а не только о формальных признаках) ее стиля». Упрекал он и Л. Баренбойма за его приложение в этой книге: «... в главе «Звуковой идеал Моцарта» он указывает на важность «Связывать звуковой идеал композитора с его мировосприятием и миропониманием», но раскрывает эту связь совершенно недостаточным образом» [13, с. 129 – 130].

В современных исследованиях, посвященных стилевым аспектам исполнительской интерпретации, авторами или составителями сборников уделяется внимание содержательному компоненту стилистической интерпретации. Так, сборник «Как исполнять Гайдна», посвященный клавишному творчеству, представляет своеобразную энциклопедию, в которой общие вопросы стиля и частные исполнительские задачи (орнаментика, аппликатура, фразировка, педализация) представлены на обширном культурно-историческом фоне [9].

Стиль интерпретации музыки прошлого постоянно меняется. Это подмечал еще Б. Асафьев, называл стилевым «переинтонированием», предостерегая от «стилистического неравновесия исполнителя с исполняемой музыкой» [14, с. 143]. Такое неравновесие мы наблюдаем наиболее отчетливо в исполнительских подходах к музыке более отдаленных эпох. Крайними полюсами оказываются, с одной стороны, очевидное «осовременивание», явное переосмысление в соответствии с возникшими запросами нового времени и, с другой стороны, подчеркивание в интерпретации музыки прошлого ее отличий от современности, как бы архайзация наследия минувших эпох. С точки зрения общей характеристики исполнительских тенденций в науке принято отмечать стилистический плюрализм одной «из главных примет современного этапа в искусстве музыкальной интерпретации» [15, с. 180].

Это убедительно, естественно, органично. Но как быть с теоретической категорией стиля, с ее, пусть разнообразными, но, тем не менее, принятыми в современной научной практике, дефинициями? Если отрешиться от технологических деталей, которые могут быть подробнейшим образом обозначены и педагогами, и редакторами, надо признать, что исполнители по-разному трактуют сущность стиля. В архайческой, «стилизаторской» плоскости отражение картины мира композитора и его времени наиболее буквально, точно, непрекаемо и, следовательно, достоверно. В любых «модернизациях», осовременивании, концептуальном переосмыслении произведения, оставаясь неизменным текстом (который обеспечивает его «самостоятельность»), изменяет какие-то свои параметры. Но это очень важные параметры! Они составляют его сущность, если позволяют говорить о Шопене Рахманинова, что это не Шопен, а Г. Чичерину восклицать о современных интерпретациях, что «Моцарт уже вообще не имеет отношения к XVIII веку!» [16, с. 63].

Изучая научную литературу о стиле, мы видим, что между музыковедами и исполнителями нет четкой корреляции. И одни, и другие, по умолчанию имеют в виду общие позиции. Но в конкретике понимания стиля наблюдается не только несовпадение теоретических оснований, но и разность подходов, методологическая неоднородность. У исполнителей легко, без напряжения понятие стиля музыки (произведения, автора, эпохи) переходит в понятие «исполнительского» стиля. Его оценки, конечно, напрямую зависят от типа воспроизведения стиля музыки; более того, неадекватные воплощения вызывают критические характеристики. Г. Нейгауз, например, анализируя современную ему картину исполнительских интерпретаций, отмечал четыре стиля исполнения. Стоит привести его «определения», чтобы понять, насколько в них все убедительно и вместе с тем совершенно неопределенно, метафорично, поэтично. У тех, кто исполняет Баха «с чувством» а la Shopin или Фильд, а Моцарта «а la старая дева», он вообще не видит «никакого стиля»(!). Второй вид исполнительского стиля Нейгауз клеймил как свершено безжизненное, «морговое исполнение»; третий называл «музейным», потому что он покоится «на основе точнейшего и благоговейного знания, как исполнялись и звучали вещи в эпоху их возникновения». Совер-

шенно понятно, что ни один из этих «методов» его совершенно не привлекает. Потому что в четвертом (по своей классификации) стиле он видит озаренное интуицией и вдохновением исполнение «современное, живое, насыщенное непоказной эрудицией». [17, с. 243–244]. Такие точки зрения очень характерны для теории исполнительских стилей, как она складывалась в отечественной литературе к последней четверти XX века. И.М. Друскин тогда писал о двух тенденциях в исполнении Баха – стилизации под романтическую музыку и стилизации под старину. [18, с. 192–193] Один из авторитетных исследователей исполнительства А. Меркулов отмечал еще знаменательное обстоятельство: «один и тот же исполнитель рассматривает творчество композитора не как единое стилевое целое, а как конгломерат стилей» [15, с. 182].

При сопоставлении теоретических концепций стиля с трактовкой этой категории исполнителями мы видим, что она для них оказывается исключительно подвижным, подверженным самым разнообразным метаморфозам феноменом. Потому что исполнители в поисках адекватной интерпретации музыки видят музыкальный стиль (каким-то внутренним, интуитивным ощущением) совершенно по-своему, причем это видение оказывается разным в разные годы жизни, разные периоды творческой биографии. Интересно здесь привести высказывание Д. Ойстраха: «Иногда я слишком прямолинейно воспринимал простоту Моцарта. Ее показ становился для меня даже одной из основных целей. Бывали и попытки чрезмерного приближения образного содержания музыки Моцарта к Бетховену. Это так же плохо, как и первое» [19, с. 51].

Показательным для темы нашей настоящей статьи может быть исполнительское творчество одного из самых парадоксальных исполнителей XX столетия Гленна Гульда. Его творческая интуиция и «непоказная» эрудиция при всей неоднозначности отношения к его исполнительскому стилю никогда и ни у кого не вызвали сомнений. Он декларировал в конце 50-х гг. удивительную концепцию исполнительской полистилистики, соединив одновременно технологию не просто разную, но диаметрально противоположной стилистической ориентации. Его знаменитый штрих *pop legato*, как будто бы имитирующий клавишное туше, но органично «рояльный», мощный и полнозвучный, стал революцией, которая должна была заставить задуматься ученых о сущности понятия «музыкальный стиль». Он применял массу приемов, которые можно было бы назвать «стилизаторскими» (мелизматика, инвентирование текста и пр.), но создал глубоко современного Баха. Исследователи отмечали этот отнюдь не клавишный звук, ошеломляющую, варварскую силу экспрессии, никак не ассоциирующуюся с «галантным стилем» [15, с. 183].

А ведь именно то художественное единство, которым является музыкальный стиль, обеспечивает органичность средств и содержания. Трансформации смысла затрагивают средства, которые обладают семантикой, пусть конвенциональной, но все-таки имеющей силу значения. В конкретной форме музыкального «произнесения», музыкального «интонирования» которым является исполнение, происходят иногда удивительные «перевоплощения» семантических единиц музыкального языка, которые производят очень значительные содержательные метаморфозы. Один из замечательных примеров – интерпретация финала Седьмой сонаты С. Прокофьева Алексеем Султановым (1969–2005). Его трактовка на XI конкурсе им. П.И. Чайковского в 1998 г. была настолько неординарной, что его не признали достойным премии, и даже не пропустили в финал, невзирая на ажиотажный прием слушательской аудитории. Зловещее остинато в левой руке, ни на секунду не уступающее своей агрессивности, жюри сочли чересчур грубым, несовместимым с эстетической допустимостью ударной трактовки рояля. Привычное отождествление содержания этой музыки с образами войны было нарушено. Слушатели с суеверным ужасом наблюдали ураган в Москве в эти часы, вырвавшийся с корнем дерева и переворачивавший автомобили, считая, что гений юноши, игравшего с такой нечеловеческой экспрессией, вызвал силы преисподней. Переинтонирование темпом, динамикой, туше средств (мотивов, фактурных пластов) создало образ, далекий от общепринятой отечественной традиции трактовки произведения. Вместе с тем не было изменено ни одной ноты из тех, что были зафиксированы композитором. Можно ли утверждать, что стиль Прокофьева остался неизменным?! Нотный текст остался фактом, позволяющим идентифицировать сочинение автора, но содержание изменилось кардинально. Человек, родившийся почти через полвека после окончания войны, своей интуицией и фантазией создал совершенно иную картину мира, чем автор и его верные интерпретаторы.

Таких примеров можно привести немало, они связаны с новаторством в исполнительских стилях, в исполнительских традициях. Исполнение Сонаты Моцарта К. 330 с ее знаменитым финалом *alla turca* С. Рахманиновым, П. Бадур-Скодой и Г. Гульдсом можно трактовать не просто как различие исполнительских подходов и исполнительских стилей, но, прежде всего, как «перинтонирование» авторского стиля Моцарта. Но ведь оно и очень явно происходит в интерпретациях опер композитора, где именно «произнесение» певцами партий трансформирует смыслы слов и образы героев.

Учитывая приведенные подходы к стилю музыкантов-исполнителей, изучая звуковые формы произведений, мы видим необходимость вернуться к дефинициям стиля и соотнести их с той бесконечной реальностью, которая представляет собой жизнь произведений в исполнительских воплощениях, исполнительских интерпретациях.

Если в основе исполнения лежит неизменный текст, нотная запись средств, а звуковое воплощение как интонирование производит самые различные метаморфозы в содержании, то музыкальный стиль должен быть либо отнесен к языку, к слою средств музыки, либо надо признать, что это явление в более широкой содержательной трактовке подвержено значительным метаморфозам и начать углубленно изучать закономерности этих метаморфоз. Ведь именно такие две концепции музыкального стиля представляет отечественная теоретическая литература.

Ю. Тюлин в своем учебнике считал стилем «характерность выразительных средств (в их совокупности и отдельности), свойственных данному произведению, композитору, творческому направлению» [20, с. 12]. Этот подход восходит к Б. Асафьеву, который определял стиль как «свойство (характер) или основные черты, по которым можно отличить сочинения одного композитора от другого или произведения одного исторического периода (последования времени) от другого» [21, с. 76 – 77]. Он не представлял его иначе, как «некоторое постоянство «музыкально-интонационного почерка» эпохи, народа и личного композиторского, что и обуславливает характерные повторяющиеся черты музыки как живого языка, на основании которого мы и восклицаем при восприятии: «Вот Глинка, вот Чайковский...» [22, с. 14 – 15].

Здесь мы можем опустить абсолютно справедливое, но общенно эстетическое понимание С. Скребковым: «Стиль в музыке, как и во всех других видах искусств – это высший вид художественного единства» [23, с. 10]. Или столь же эстетическое, не музыковедческое толкование Х. Кушнаревым, который определяет стиль «как исторически сложившуюся, определенную для данного класса, на данном этапе его развития закономерность воспроизведения действительности в искусстве» [24, с. 25]. Самое главное, что к последней четверти XX века в музыковедческой науке складывается содержательная концепция научной трактовки стиля. В. Медушевский считал стиль семиотическим объектом, где система выразительных средств как означающее

стиля неразрывно связана с его означаемым «целостностью мировосприятия» [25, с. 31 – 32]. Л. Мазель систему средств рассматривал как неразрывное целое с системой музыкального мышления, идейно-художественными концепциями, образами и выражал это следующим выводом: «Следовательно, в понятие стиля входит и содержание, и средства музыки, содержательная система средств и воплощенное в средствах содержание» [26, с. 18]. Автор капитальной монографии М. Михайлов утверждал, что «... стилевые признаки – суть выражения общих черт между различными произведениями данного композитора или различными группами, определяемыми общностью жанровой или содержательно-образной» [27, с. 125]. Е. Назайкинский в монографии «Логика музыкальной композиции» практически в одно время с М. Михайловым выделил специфическое «стилевое содержание» и предостерегал не отождествлять его со сложным строением содержания музыки, художественным миром произведения. Это дало ему возможность утверждать, что содержание стиля «есть отражение авторского характера, темперамента, манеры, проявляющихся ... в произведениях самого различного плана» [28, с. 53].

На рубеже нового века наиболее всеобъемлющее определение авторского стиля было предложено В. Холоповой. По мнению исследователя, «композиторский стиль – индивидуальная, исторически новая, совершенная и целостная художественная система, определяемая объективными социально-культурными условиями и чертами личности автора; один из факторов типизации музыки» [29, с. 225]. В учебнике Е. Назайкинского, вышедшем в 2003 г., одновременно со сложной и полной формулировкой стиля, дано внятное и простое определение: «стиль – это то качество, которое позволяет в музыке слышать, угадывать, определять того или тех, кто ее *создает* или *воспроизводит*». [Разрядка моя – Е.Г.; 30, с. 17] То есть музыковед совершенно внятно заявляет, что исполнительский стиль – отдельная, самостоятельная данность, имеющая право на существование. И, что самое главное, не затрагивающая композиторского стиля, сопоставленная с ним как самостоятельная форма.

Стиль композитора при всей относительности нашего представления о нем, при всей своей исторической отдаленности имеет право быть научным теоретическим объектом, но его анализ в любом случае не может быть поставлен вне всякой зависимости от конкретного звукового воплощения. Оно может быть субъективной иллюзией ученого, проявлением его слуховой фантазии, его стилизаторской догадкой, проявлением эрудиции или интуиции, но возникнуть при «глухом» созерцании нотной записи не может. И вопрос индивидуальной звуковой трактовки музыкального стиля сам собой перемещается в плоскость изучения множества исполнительских реализаций, которые дадут нам возможность представить стиль композитора или эпохи как исторически мобильный, подвижный объект, подверженный метаморфозам в контексте культуры.

Библиографический список

1. Либерман, Е. Творческая работа пианиста с авторским текстом. – М., 1988.
2. Савенко, С. Музыкальный текст как предмет интерпретации: между молчанием и красноречивым словом // Искусство XX века как искусство интерпретации: сб. ст. – Н. Новгород, 2006.
3. Мазель, Л. Эстетика и анализ // Статьи по теории и анализу музыки. – М., 1982.
4. Полежаев, А. Музыкальное произведение и его жизнь в трактовках музыкантов разных времен: дис. ... канд. иск-ния. – Л., 1983.
5. Алексеев, А. Интерпретация музыкальных произведений. – М., 1984.
6. Как исполнять импрессионистов. – М., 2008
7. Как исполнять Моцарта. – М., 2003
8. Как исполнять Баха. – М., 2006.
9. Как исполнять Гайдна. – М., 2003.
10. Как исполнять Шопена. – М., 2005.
11. Паршин, А. Аутентизм: вопросы и ответы // Музыкальное искусство барокко: сб. ст. – М., 2003. – № 37.
12. Стравинский, И. Хроника моей жизни. – Л., 1963.
13. Коган, Г. Ценный вклад в музыковедение // Коган Г. Избранные статьи. – М., 1985. – Вып. 3.
14. Асафьев Б. Путеводитель по концертам. – М., 1978.
15. Меркулов, А. Редакции клавирных сочинений Гайдна и Моцарта и проблемы стиля интерпретации // Как исполнять Гайдна. – М., 2003.
16. Чичерин, Г. Моцарт. Исследовательский этюд. – Л., 1971.
17. Нейгауз, Г. Об искусстве фортепианной игры. – М., 1982.
18. Друскин, М. Очерки. Статьи. Заметки. – Л., 1987.
19. Юзефович, В. Сопроводительная статья в издании: Давид Ойстрах. Полное собр. записей. – М., 1985. – Ч. 1. – Комп. 9.
20. Музыкальная форма / ред. Ю. Тюлин. – М., 1974.
21. Асафьев, Б. Путеводитель по концертам. Словарь наиболее необходимых музыкально-технических обозначений. – М., 1978.
22. Асафьев, Б. Народные основы стиля русской оперы: сб. ст. – М., 1943.
23. Скребков, С. Художественные принципы музыкальных стилей. – М., 1973.
24. Кушнарев, Х. К проблеме анализа музыкального произведения // Сов. музыка. – 1934. – № 6.
25. Медушевский, В. Музыкальный стиль как семиотический объект // Сов. Музыка. – 1979. – № 3.
26. Мазель, Л. Стреление музыкальных произведений. – М., 1979.
27. Михайлов, М. Стиль в музыке. – Л., 1981.

28. Назайкинский, Е. Логика музыкальной композиции. – М., 1984.
29. Холопова, В. Музыка как вид искусства. – СПб., 2000.
30. Назайкинский, Е. Стиль и жанр в музыке: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2003.

Bibliography

1. Liberman, E. Tvorcheskaya rabota pianista s avtorskim tekstem. – М., 1988.
2. Savenko, S. Muzhikal'nyy tekst kak predmet interpretatsii: mezhdu molchaniem i krasnorechivym slovom // Iskustvo KhKh veka kak iskustvo interpretatsii: sb. st. – N. Novgorod, 2006.
3. Mazelj, L. Ehstetika i analiz // Statji po teorii i analizu muziki. – М., 1982.
4. Polezhaev, A. Muzhikal'noe proizvedenie i ego zhiznj v traktovkakh muzhikantov raznykh vremen: dis. ... kand. isk-niya. – L., 1983.
5. Alekseev, A. Interpretatsiya muzhikal'nykh proizvedeniy. – М., 1984.
6. Kak ispolnyatj impressionistov. – М., 2008
7. Kak ispolnyatj Mocarta. – М., 2003
8. Kak ispolnyatj Bakha. – М., 2006.
9. Kak ispolnyatj Gaydna. – М., 2003.
10. Kak ispolnyatj Shopena. – М., 2005.
11. Parshin, A. Autentizm: voprosy i otveti // Muzhikal'noe iskustvo barokko: sb. st. – М., 2003. – № 37.
12. Stravinskiy, I. Khronika moey zhizni. – L., 1963.
13. Kogan, G. Cenniy vklad v mocartovedenie // Kogan G. Izbranniye statji. – М., 1985. – Vihp. 3.
14. Asafjev, B. Putevoditel po koncertam. – М., 1978.
15. Merkulov, A. Redakcii klavirnykh sochineniy Gaydna i Mocarta i problemakh stilya interpretatsii // Kak ispolnyatj Gaydna. – М., 2003.
16. Chicherin, G. Mocart. Issledovatel'skiy ehtyud. – L., 1971.
17. Neyjgauz, G. Ob iskustve fortepiannoy igri. – М., 1982.
18. Druskin, M. Ocherki. Statji. Zametki. – L., 1987.
19. Yuzefovich, V. Soprovoditel'naya statiya v izdani: David Ojstrakh. Polnoe sobr. zapisey. – М., 1985. – Ch. 1. – Komp. 9.
20. Muzhikal'naya forma / red. Yu. Tyulin. – М., 1974.
21. Asafjev, B. Putevoditel po koncertam. Slovarj naibolee neobkhodimyykh muzhikal'no-tekhnicheskikh oboznacheniy. – М., 1978.
22. Asafjev, B. Narodnye osnovy stilya russkoy operi: sb. st. – М., 1943.
23. Skrebkov, S. Khudozhestvennye principy muzhikal'nykh stiley. – М., 1973.
24. Kushnarev, Kh. K probleme analiza muzhikal'nogo proizvedeniya // Sov. muzhka. – 1934. – № 6.
25. Medushevskiy, V. Muzhikal'nyy stil kak semioticheskiy ob'ekt // Sov. Muzhka. – 1979. – № 3.
26. Mazelj, L. Stroenie muzhikal'nykh proizvedeniy. – М., 1979.
27. Mikhaylov, M. Stil v muzhke. – L., 1981.
28. Nazaykinskiy, E. Logika muzhikal'noy kompozitsii. – М., 1984.
29. Kholopova, V. Muzhka kak vid iskustva. – SPb., 2000.
30. Nazaykinskiy, E. Stil i zhanr v muzhke: ucheb. posobie dlya stud. viyss. ucheb. zavedeniy. – М., 2003.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 82.12+791.43

Rjabitchenko L.N. **GENRE PROBLEM «THE POETIC SCENARIO» AND ITS REALIZATION IN A.SNEZHINA'S CREATIVITY.** The present article is devoted studying and the analysis of a problem of a genre «the poetic scenario» and its realizations in creativity of the modern poet and playwright Alexey Ivanovicha Snezhina.

Key words: genre; the genre form, the art text, artistic image, poem, prose, lyrics, poem, a liro-epic poem, the poetic text, «scenario», «the poetic scenario».

Л.Н. Рябитченко, д-р искусствоведения, доц., г. Санкт-Петербург, E-mail: riabitchenko@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ЖАНРА «ПОЭТИЧЕСКИЙ СЦЕНАРИЙ» И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ А. СНЕЖИНА

Искусство, ориентированное на глубину и цельность, не может сегодня выступать необходимым мостиком для перехода к постижению лишь академических форм литературного текста. Структура усвоения художественного произведения в наше время заметно изменилась. С привлечением средств массовой информации, компьютеризации обогатились формы его бытования. Усвоение пласта новых ритмов, интонаций, форм и жанров искусства имеет в мышлении современного человека свою обусловленность.

Сегодняшние реалии общества создали не только новую поэзию и драматургию, но и сформировали новый тип поэта, драматурга: это участник всех жизненных коллизий, мастер, чуткое песенное эхо социума. Это он, наш современник. Строй образов, интонация, мелодика стиха – на всем отпечаток личности.

Настоящая статья посвящена изучению и анализу проблемы жанра «поэтический сценарий» и его реализации в творчестве современного поэта и драматурга Алексея Ивановича Снежина.

Ключевые слова: «жанр», «жанровая форма», «художественный текст», «художественный образ», «стихотворение», «проза», «лирика», «поэма», «лиро-эпическая поэма», «поэтический текст», «сценарий», «поэтический сценарий».

В настоящее время происходит смешение и взаимозамещение лирических жанров. Сейчас, строго говоря, остались только два – поэма и стихотворение, причем даже они не имеют четко очерченных границ. Прежнее определение поэмы как «многочастного произведения» устарело; достоинством поэмы признается теперь ее лирическая цельность, то, что она пишется «на одном дыхании», без пауз и остановок. «По сути, поэмой сейчас часто называют большие стихотворения. Это не относится к лиро-эпическим поэмам, которые стоят на грани двух поэтических родов; для них действительно характерна многочастность, хотя и здесь она не является обязательным условием» [1, с. 240].

Лирику зачастую принято разделять и определять не по жанрам, а по тематическим линиям. Говорят о любовной, философской, пейзажной, политической, гражданской лирике. Деление не менее условное, чем жанровое, но в известной степени оно помогает делу – упрощает задачу критиков и дает пищу для споров.

Представление о лирике не бывает полным, если ничего не сказать о главном ее оружии – стихе. Стих является формой поэтической речи. Эта форма предполагает ритмическую организацию словесного материала в качестве сильнейшего изобразительного средства. Ритм – движущая сила стиха, без него стих перестает быть стихом. Но здесь есть множество разных нюансов.

сов, и вопрос не так очевиден, как может показаться с первого взгляда. Ритм как мерное чередование тех или иных композиционных элементов – звуков в музыке, движений в танце, красок в цветном кино – явление давнее и вечно обновляемое.

Поэзия как словесное искусство также связана с ритмом, а стих от него неотделим, но было бы неверным полностью отождествлять этот ритм с ритмом музыкальным, так как эпос и лирика в начальном своем развитии были тесно связаны с музыкой, напевы и мелодия держали слово в стихотворном ряду. Гомеровские поэмы и русские былины, древнеегипетские гимны и флорентийские «баллады» пелись или произносились речитативом под аккомпанемент лир, арф, гуслей и мандол. Но в дальнейшем, когда эпос и лирику стали читать с листа, музыкальное сопровождение оказалось ненужным. Стих оторвался от него, он стал читаться, произноситься, декламироваться, отображать действительность.

Поэтическое отображение и осмысление новой реальности, бурных исторических событий нашего столетия уже не может быть осуществлено средствами какого-либо определенного жанра. Глубокие изменения, происходящие в стране, в искусстве, приводят к образованию новых жанров, поиску новых средств отображения жизни. Раскроем сущностную характеристику жанра. Жанр – «определенный вид произведений, принадлежащих к одному и тому же роду» [2, с. 234].

Если рамки трех основных родов литературы слишком широки, то границы отдельных жанров чрезмерно узки. Всегда, особенно в современной литературе, происходило и происходит смешение жанров, взаимопереход и взаимопроникновение. Не во всех случаях видима грань между рассказом и повестью, повестью и романом и т. п. Некоторые жанры стоят на границе двух родов, где происходит их смешение – например, лиро-эпическая поэма. Так, А. Чехов определял «Вишневый сад» как комедию, но актеры играют, а публика воспринимает эту пьесу как драму. Известны драматизированные поэмы, построенные в виде диалогов, – здесь наблюдается смешение лирических и драматических элементов.

Каждый художественный текст представляет собой ту или иную информацию, которая всегда преследует определенные цели. Искусства для искусства не существует. Даже тогда, когда сочиняют для себя. Сообщая что-либо, писатель одновременно так или иначе воздействует на читателя. Сила этого воздействия прежде всего и по преимуществу зависит от степени художественности произведения, его изобразительно-выразительной фактуры, жанровой особенности. Оно может волновать, брать, что называется, за душу и оставлять равнодушным, не трогать, нравиться или не нравиться, быть по духу своим и близким или чужим и далеким. И все это лишь при условии, если мы его понимаем. Иначе говоря, восприятие художественного текста целиком и полностью зависит от степени его понимания. Правильно понять художественный текст возможно только в том случае, когда мы понимаем язык, которым он написан, когда нам известны те языковые «дробки», из которых слагаются целые образные единицы художественного языка.

В химии есть термин – «валентность»: способность химического элемента связываться с атомами другого элемента в пропорции. Слово художника также дает возможность сочетаться стихотворным строкам в разумной пропорции с прозаическими строками. Жанр поэтического сценария, используемый в творчестве Алексея Снежина, на наш взгляд, как раз представляет собой это сочетание, этот глубокий и органичный синтез поэзии и прозы. Если поэзия есть мышление в образах, а проза – язык науки, где слова выступают в значении терминов, то речь как бы и не содержит эмоций и образов. Анализ лиро-эпической поэмы А. Снежина «После весны» отвергает это: автор не осуществляет свои творческие замыслы посредством абстракций, схем или формул. Языковая основа его произведения – слова в их прямом специальном значении; автор сознает, что роды и жанры литературы разделяются и группируются на основе только широких категорий. Проза и поэзия А. Снежина есть именно художественная проза и поэзия, гармонично объединенные и реализованные посредством жанра поэтического сценария.

Как многие поэты и драматурги современности, А. Снежин переосмыслил старые жанры и жанровые особенности художественного произведения в соответствии с новым идейным содержанием своего творчества. Широта социального видения автора «После весны», глубина постижения им внутреннего мира человека, естественно, потребовали коренного пересмотра старых жанровых форм лирики, ее языка и мелодики.

Жанр «поэтический сценарий», созданный А. Снежиным, – уникален, как уникальны и возможности реализации этого жанра в поэтическом драматургическом произведении. Весь строй мышления автора поэмы «После весны» нестандартен и отличен от творчества других поэтов и драматургов: поэтично его восприятие мира, прозаичны сцены произведения, проникнутые глубиной жизненного осмысления. Удивительно, если даже это литературное сочинение разделить на ритмические периоды, оно остается поэтическим произведением по самой своей природе и драматургическим – по самостоятельно пережитым и трактованным в нем эпизодам, событиям, характерам героев.

Первое крупное произведение А. Снежина «После весны» является, во многом, отражением тех поэтических ассоциаций и восприятий, которые сегодня продолжают находиться в обращении других поэтов и драматургов. Однако указанное сочинение являет собой непреходящий и самодовлеющий над временем, талантливый образец реализации критериев поэтического сценария – литературно-драматического произведения, умело и логично распределенного на ритмические соизмеримые части.

По мнению С. Наровчатова, вся поэзия, по сути, – это «мышление в образах, и, строго говоря, все художественные произведения, написанные они прозой или стихами, относятся к поэзии» [1, с. 222]. Уникальная форма поэмы «После весны» представляет, на мой взгляд, чередование прозаических и стихотворных, в основе своей песенных, фраз. Не только чередование, но и своеобразный синтез стиха и прозы отличает строки поэмы.

Этот синтез – не дань современным тенденциям к эпатажу или необузданным неологизмам. Это есть художественная необходимость, самовыражение тех искренних и глубоко неожиданных чувств автора, которые обусловлены не столько спецификой самой поэзии, сколько жанровой принадлежностью, особенностями (выделенными самим автором) критериев поэтического сценария: образностью, лаконичностью, необычайной динамичностью. И, действительно, исследование особенностей поэмы «После весны» позволяет сделать выводы о том, что в сочинении ярко прослеживаются такие черты и приемы, как изобразительность, яркость, живость; краткость и четкость изложения; богатое движение и действие.

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова понятие «сценарий» трактуется как «драматическое произведение с подробным описанием действия и реплик, предназначенное для создания кино- или телефильма, а также краткая сюжетная схема театрального представления, спектакля» [3, с. 783]. В какой же мере находит свою реализацию «поэтический сценарий»? Художественное литературное произведение А. Снежина имеет, в полной мере, огромные возможности «вместить» в себя драматургию и поэзию, лирику и эпос, такие способы реализации замысла, как подробное описание, краткость и быстроту сюжетной линии, изобразительность, яркость, живость, четкость и динамику развития образов, богатство изложения и движения действия. Собственно, и сам автор детально и полно раскрывает особенности поэтического сценария как жанра.

1. Образность – яркая красочность изображения, присущая исключительно поэзии. Основным средством придания слову образности является его использование в переносном смысле. Тут уместно вспомнить об особых средствах художественной выразительности – тропах (метафора, метонимия, синекдоха, гипербол, литота) и фигурах (сравнение, эпитет, оксиморон), используемых в поэтическом творчестве.

2. Лаконичность – краткость, сжатость повествования. В «поэтическом сценарии» описание обстановки, внешности и поступков героев осуществляется в довольно сжатой форме, с использованием наименьшего количества слов. Это обусловлено спецификой самой поэзии, не способной в полной мере отобразить все нюансы окружающего мира. Однако эта особенность не мешает автору создавать точное, стройное произведение, способное донести до читателя основные цели своего творческого замысла.

3. Необычайная динамичность действия. События в «поэтическом сценарии» развиваются очень быстро, под стать нашему времени, когда стоит только замешкаться и можно уже не успеть вскочить на подножку уходящего поезда жизни. Возможно, эта особенность и определила возникновение поэтического сценария, как жанра, способного сосуществовать с новыми веяниями мира, его актуальными запросами и безумным темпом жизни [4, с. 90].

Чем же воздействуют на нас особенности поэтического сценария? какими своими сторонами? какую имеют структуру? как направлены к слушателю, зрителю, читателю? Какими путями они

могут сосредоточить к себе и передать глубочайшие содержательные смыслы, воплощенные в художественных образах? Какую функцию в связи с этим могут они выполнять? Какие впечатления создавать?

Некоторые исследователи отождествляли содержание наших впечатлений с восприятием того или иного произведения, с содержанием этого восприятия, появились теории «вчувствования», «идентификации», «заражения искусством» и т. п. Наряду с ними возникли и представления об иррациональном характере художественного переживания, его гедонистическом значении. Оно рассматривалось как самоценное, не связанное с отражением действительности в искусстве. Само переживание прекрасного в искусстве выступает мерой более широкого отношения человека к миру – и познания, и оценки, и наслаждения, и коммуникации. В жанре поэтического сценария, в первую очередь, выделяется чувство красоты, которое интенсивно захватывает наше воображение, разум и эмоциональную сферу, становится для нас ценностью особого рода.

Жанр поэтического сценария оказывается способным затронуть и выразить социально назревшее даже тогда, когда оно еще не до конца осознано, но его накал уже ощутил. Именно темп, динамика, острая и яркая образность выступают здесь своеобразным «спусковым механизмом» процесса социального и художественного, а порой и личного, прозрения. Они дают эмоциональную энергию, становятся внутренним стимулом активности личности.

В поэме А. Снежина ярко и во многом уникально вырисовывается художественный образ, который есть форма художественного мышления автора. Этот образ диалектичен: он объединяет живое созерцание и ее субъективную интерпретацию, и оценку автором. Художественный образ создается на основе комбинации нескольких средств. Он неотъемлем от материального субстрата самого искусства.

В художественный образ, созданный А. Снежиным, входит и материал действительности, переработанный его творческой фантазией и отношением к изображаемому, а также все богатство личности автора. Художественные образы «После весны» есть специфическая форма мышления художника, особая форма отражения действительности в искусстве. Автор поэмы мыслит образами, природа которых конкретно-чувственна.

Метафоричность, парадоксальность, ассоциативность присущи художественным образам лиро-эпической поэмы – это иносказательная, метафорическая мысль, раскрывающая одно явление через другое. Художник А. Снежин как бы сталкивает явления друг с другом и высекает искры, освещающие жизнь новым светом. Образ, включающий в себя характер, поступки, действия героев произведения «После весны», напоминает уже не моментальную фотографию, а движущуюся киноленту событий. И обобщение, которое она в себе несет, возникает не с первых кадров, а лишь тогда, когда прослеживается движение и развитие событий и характеров героев на протяжении всего художественного сочинения. Герои лиро-эпической поэмы А. Снежина жизненно взрослеют, более самостоятельно и глубоко осмысливают не только свои поступки и решения, но и саму жизнь, и потому автор логично и целесообразно делает уместный переход стихотворных фраз к прозаическим и наоборот. Здесь словесный образ неразрывен с образом чувственным.

В воображении читателя, который встречается с высокохудожественными и умело «расставленными» в поэтических строках «После весны» приемами и средствами (посредством зрительных, слуховых, осязательных и даже обонятельных и вкусовых ощущений), возникают картины, помогающие постепенно складывать свой взгляд на художественный образ, выразительность языка: «сочится огонек заглохшего амбара», «среди этой холодной тишины», «с макушками набухших куполов», «в сдержанной одышке», «такой тяжелый, суховатый», «одет, как старый бражник», «дикое, некошеное поле», «степное запустение», «за лесом-шепуном», «со взглядом двух больших смородины», «намокшая сирень», «заглохший и как будто синий сад», «брызжут нам по коже», «доскам, замшелым от больших дождей», «пышнотелая индюшка», «кудлатую макушку», «тихо теплит красную лампаду» и т. п.

При анализе поэтического языка «После весны» можно заметить, что выбор языковых средств, приемов языковой выразительности имеет и художественную мотивировку. В любовной и лирической лирике широко представлена лексика со значением психического. Конкретизация содержания поэмы, по мнению С.Н. Труфановой, «способствует активному использованию так

называемого открытого текста, где логическим центром являются слова, лексическое значение которых максимально обострено» [5, с. 126].

Зачастую проникнутая чувством национальной гордости, ярко выраженными мотивами судьбы народа, глубоко оригинальная по форме лиро-эпическая поэма А. Снежина выстраивает иное отношение к литературному произведению, его композиционной альтернативе, новаторскому жанру: в поэме углубляется реализация особенностей жанра поэтического сценария. Новое и оригинальное проявляется не только в конкретной исторической локализации сюжета, лирической, любовной и бытовой линии поэмы, в органическом сплаве реальности и вымысла, но и в подчеркнутом драматизме и драматургии изображаемых конфликтов, глубоко психологизме образов.

Для драматургического решения А. Снежина характерны «фольклорные» тавтологические эпитеты, которые буквально повторяют определяемое слово и тем самым усиливают тот или иной признак, ту или иную черту в изображении явлений или характеров героев поэмы. В каком-то отношении, некоторые бытовые массовые или индивидуальные моменты поэтического сценария А. Снежина можно рассматривать как тяготеющие скорее не к художественному, а к сценарному «мышлению».

Как справедливо отметил А. Оганов, «при сравнении структуры и образов художественного и обыденного сознания нельзя не видеть особенное в них, обусловленное различием соответствующих языковых систем» [2, с. 53]. На мой взгляд, связь с обыденным сознанием и предопределяет, по преимуществу, самодетельный, а не профессиональный уровень прочтения лиро-эпической поэмы А. Снежина. Такой уровень мышления читателя, использующий бытующие штампы познания художественного произведения – самый неоправданный и нецелесообразный.

Поэтический язык А. Снежина обладает способностью давать читателю тепло восприятия уникальности произведения; проводником же лирического тепла и волнения от поэта к читателю является слово – полный и яркий, чаще всего емкий, краткий и динамичный выразитель глубинного смысла стиха. Многоплановость поэтического слова, реализованного в поэтическом сценарии, – одновременно и от природы присущее ему свойство и причина его долговечности. Так, Борис Пастернак, говоря о природе искусства, отмечал, что «художник должен смотреть на вещи по-орлиному зорко и объясняться мгновенными и сразу понятными озарениями. Это и есть поэзия» [6, с. 29].

«Пышность» и, в то же время, простота использованных в «После весны» многочисленных эпитетов, метафор, метонимий, олицетворений и других поэтических средств выразительности языка позволяют создать тот неповторимый и оправданный художественными, сюжетными и жанровыми особенностями мир произведения, где сплетены в единое целое образность, лаконичность и необычная динамичность, т. е. составляющие жанра «поэтический сценарий».

А. Снежин – поэт и драматург юности: даже весну он считает стержневой определяющей всей композиции своего художественного замысла. На всех «ступенях» раскрытия сюжета и образов он изобретательно варьирует повторяющиеся слова, чувства, мотивы и образы, определяемые этим временем года. Автор не «вешает» на юность мемориальную доску; он живет юностью и юношеством: «под тихий шепот прожитой весны», «красная весна» и т. п.

Лирика А. Снежина мастерски воспроизвела не только психологию, но и нравственный облик героев поэмы, которые еще не утратили определенной связи с народом, Отчизной, родным краем. Село Августы – олицетворение России: многострадающей, верующей, открытой и отзывчивой. Однако герои произведения А. Снежина – не ходячие добродетели. Их сложный и внутренне противоречивый духовный мир, их идеалы и устремления формируются в тесном взаимодействии различных социальных теорий и взглядов. Герои А. Снежина – своеобразны, неповторимы. Эти особенности наблюдаются в их поступках, языке, надеждах. Пожалуй, единственное, что их объединяет – это любовь к своему краю, высокое сострадание к его истории, судьбе.

Главный герой поэмы «После весны» А. Снежина – Николай Оленин – стремится к исполнению своей великой мечты – найти свое место в современной жизни, найти свою любовь – настоящую и вечную. Реализация в произведении принципов и критериев жанра поэтического сценария позволяет выстраивать центральный образ достаточно динамично. Как события поэмы, так и динамика развития его характера (образ которого далеко не статичен!) – стремительны, а это создается за счет краткости, необык-

новенной сжатости изложения, специфики и стройности поэтического сценария; при этом сущностная смысловая основа произведения, художественная самостоятельность автора и избирательность им средств выразительности языка поэмы – целостны и неповторимы.

Реализация жанра поэтического сценария в поэме А. Снежина «После весны» находит свое выражение и в использовании диалогической речи героев, «закадрового» голоса, своеобразных «титров» (сносок, примечаний, пометок, уточняющих оборотов и пр.). Средства изображения позволяют автору описывать психологические состояния героев, уточнять бытовые характеристики, служат способом художественного изображения. Однако этими средствами поэт не «перегружает» произведение: они логично «вплетены» в стиль, не мешают автору развивать ту или иную мысль, а лишь подтверждают ее.

Рифма поэмы также имеет свои особенности, которые определены жанром поэтического сценария. Так, клаузулы иногда парно не созвучны, т. е. не рифмуются, что дает ощущение свободы и стремительности развития сюжета, неординарности характера того или иного героя, а частота смысловых пауз дает читателю возможность задуматься и более полно осмыслить событие, явление, образ.

В поэме «После весны» присутствуют все категории художественного текста: информативность, модальность, завершенность, связанность. События поэмы развиваются как бы на грани двух сознаний: реальности и мечты, прошлого и будущего. Настоящее герои поэмы «проживают» очень стремительно, оно призрачно и существует чисто условно. Посредством использования континуума в поэме «После весны» читатель имеет возможность постепенно воспринимать текст, расчлененный на части.

Юмор, нашедший отражение в произведении А. Снежина, выполняет особую роль: раскрывает стойкость и мужество характеров героев; сочетает в себе насмешку и сочувствие их, порой, нелепым поступкам или словам. Не случайно, «под маской смешного, в юморе таится серьезное отношение к предмету смеха и даже оправдание, что обеспечивает юмору более целостное отображение существа явления» (Гоголь).

В произведении «После весны» находим и заботу автора о тексте. Некоторые современные поэты так озабочены подтекстом, что подчас забывают о тексте. А. Снежин учитывает, что только именно из текста рождается подтекст. Подтекст – это глубина текста. Никакая сумятица мыслей, никакие слипшиеся и неосознанные автором чувства, словесные хляби, абракадабры не могут сами по себе родить подтекста. По утверждению А. Д. Алексина, «забота о подтексте есть, прежде всего, забота о тексте, о глубине и многоплановости поэтического образа, выраженного в слове» [7, с. 17].

Нередко сумятицу чувства, хаос потока сознания, нерасчлененность и туманность первоначального замысла произведения принято считать сложностью современного письма. Что касается отношения А. Снежина к творчеству, то он решительно за структурную почву поэзии, за отбор, выбор, кристалл мысли и образа, против потока сознания, сумятицы чувств. Против хаоса. В поэзии автор «После весны» средствами поэтического сценария стоит над хаосом, бессодержательной бесформенностью.

Художественные образы лиро-эпической поэмы адресованы современникам, хотя заключенная в ней глубина может быть рассчитана и на потомков. Живая многозначность образов романа окажет заметное влияние на строй чувств современников автора и многое в них сформирует. Многоплановость поэтического слова-образа коренится глубоко в содержании произведения, более того – в личности автора, его духовном мире. Многоплановость

истинного слова поэзии А. Снежина нельзя ни «организовать», ни сконструировать, ни сложить из суммы заученных формальных приемов. Нет, это дело органическое, целостное, пока до конца необъяснимое. «Холодным способом», даже с учетом тонкостей поэтики, даже с навьючиванием на себя знаний и наращиванием мастерства, истинное произведение искусства не создается. Среди других отличий именно здесь проходит граница между стихотворчеством и поэзией.

Поэт и драматург сильных чувств, А. Снежин боится чувствительности, сентиментальности; он опасается уместования в стихах, рационалистичности. Он скорее состроит, чем прольет традиционную слезу «для зрителя». Вот почему его уместный пафос так выразителен, а юмор так легко проникает в сердца и завоевывает их. Лирика А. Снежина нежно обращена к человеку, чужда эгоизма, саморекламы, позы.

Разнообразие палитры существует в поэме «После весны» не как демонстрация поэтической удалости, а, прежде всего, выражает многосторонние жизненные интересы художника. А если заглянуть еще глубже, то все, вместе взятое, предает напряженную жизнь, кипение страстей человека нашей эпохи. В калейдоскопичности, в кинематографической последовательности – непоследовательности, в молниеносной смене предметов, событий, явлений, появляющихся в меру необходимости подтвердить и мгновенно высветлить мысль – стиль А. Снежина. Жизнь продиктовала поэту и драматургу свои условия. Он посчитался с ними и сделал свои коррективы. Это выразилось, прежде всего, в выходе за пределы поэтической арены, если угодно, на театр действий. Но, прежде всего, – в выходе за пределы традиционных жанров.

В мастерской поэта нет слепков с античных статуй, нет северского фарфора, развешенных на стенах фотографией с дарственными надписями знаменитостей и магического блеска корешков никогда не раскрываемых фолиантов. Поэтическая дверь поэта открыта. Недостаточная отшлифованность некоторых поэтических строк – дело времени. Молодой автор прочно стал на ноги, проникновенно и по-своему решая задачи творчества. Самое главное, что слово в поэме «После весны» излучает свое тепло, оно не только осмыслено, оно интонировано и своеобразно окрашено.

За снежинским стихом стоит причудливое узорочье русских летописей, слышатся есенинские ноты, песни – сказы курян, пастернаковская сложность мышления. Но новизна книги в ее зорком и чутком вглядывании автора в нынешний и грядущий день, в ее приметах нового, в реализации жанра поэтического сценария.

Снежинская оригинальность естественная и органична, использование таких особенностей жанра «поэтический сценарий» как образность, лаконичность, необычайная динамичность – целесообразно: именно эти черты развивают события художественного произведения, образы и характеры героев, позволяют в сжатой форме, с использованием немногосложности, раскрывать действительно высокие темы. Эта оригинальность всего сильнее там, где есть самостоятельная мысль, отношение автора, его душевный жест.

Итак, необычайная динамичность действия поэмы А. Снежина «После весны», краткость и сжатость ее повествования, яркая красочность изображения, выраженная оригинальными средствами выразительности языка обуславливают необходимость широкого внесения в процесс творчества современных поэтов и драматургов новой эффективной жанровой формы – поэтического сценария, в котором мы встречаемся с иной мерой достоверности жизни, иным характером «эффекта присутствия» автора.

Библиографический список

1. Наровчатова, С.С. Необычное литературоведение. – М., 1991.
2. Оганов, А.А. Теория отражения и искусство. – М., 1978.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1999.
4. Снежин, А.И. Поэтический сценарий как новая жанровая форма российской кинодраматургии // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2011. – № 9.
5. Труфанова, С.Н. Проблема жанра в литературе. – М., 2010.
6. Тряскова, А.С. Усвоение языкового своеобразия поэтических произведений Б. Пастернака // Литература. – 2000. – № 4.
7. Алехин, А.Д. О языке поэтического искусства. – СПб., 2009.

Bibliography

1. Narovchatov, S.S. Neobichnoye literaturovedenie. – M., 1991.
2. Oganov, A.A. Teoriya otrazheniya i iskusstvo. – M., 1978.
3. Ozhegov, S.I. Tolkoviy slovarj russkogo yazihka / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – M., 1999.
4. Snezhin, A.I. Poeticheskij scenarij kak novaya zhanrovaya forma rossijskoj kinodramaturgii // Zhurnal nauchnykh publikacij aspirantov i doktorantov. – 2011. – № 9.

5. Trufanova, S.N. Problema zhanra v literature. – M., 2010.

6. Tryasogusova, A.S. Usvoenie yazikhovogo svoeobraziya poehticheskikh proizvedeniy B. Pasternaka // Literatura. – 2000. – № 4.

7. Alekhin, A.D. O yazihke poehticheskogo iskusstva. – SPb., 2009.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 781.9

Guseva O.V. G. CHARPENTIER'S OPERA "LOUISE" IN THE CONTEXT OF THE FRENCH ARTISTIC CULTURE «FIN DE SIECLE». The article is devoted to problems of interaction between artistic context (the culture of France, late XIX-early XX centuries) and the text of the opera "Louise" (content, drama, musical language) by French composer-naturalist G. Charpentier.

Key words: art culture of France, Paris musical life, naturalism, text, context, opera, G. Charpentier.

О.В. Гусева, г. Кемерово, E-mail: gyseva49@yandex.ru

ОПЕРА Г. ШАРПАНТЬЕ «ЛУИЗА» В КОНТЕКСТЕ ФРАНЦУЗСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ «FIN DE SIECLE»

Статья посвящена изучению проблемы взаимодействия художественного контекста (культура Франции конца XIX - начала XX веков) и текста оперы «Луиза» (содержание, драматургия, музыкальный язык) французского композитора-натуралиста Г. Шарпантье.

Ключевые слова: художественная культура Франции, музыкальная жизнь Парижа, натурализм, текст и контекст, опера, Г. Шарпантье.

Каждое произведение искусства живет в культуре как текст, имеющий черты неделимости, оно входит в культуру как носитель определенных знаков. «Выделение составляющих его знаков бывает затруднительным...» [1, с. 14], поскольку художественные знаки обладают качеством полисемичности. Идентификация знаковой информации заложенной в тексте воспринимающим его зависит от многих факторов, в том числе от распознавания культурного контекста, носителем которого является текст любого художественного произведения. Текст – носитель информации, направленный от носителя к аудитории, масса впитанных культурных смыслов, он способен напомнить о сформировавшей его культуре. Лотман называет это «Общением между художественным текстом и культурным контекстом» [2, с. 76].

Рассмотрим проблему «общения» культурного контекста и музыкального текста на примере оперы «Луиза», французского композитора Г. Шарпантье.

Премьера оперы, состоявшаяся в Париже в феврале 1900 года в Орега сотиё, сделала Гюстава Шарпантье знаменитым. Через два года после премьеры «Луиза» была исполнена в 100-й раз, в 1921 году отмечался юбилей – 500-й спектакль. Композитор, умерший в 1956 году, совсем немного не дожил до тысячного исполнения оперы. «Луиза» неоднократно ставилась в зарубежных театрах, в том числе в первом десятилетии XX века в Мариинском театре Санкт-Петербурга. Имя Шарпантье, являвшегося заметной фигурой французской культуры конца XIX первой половины XX веков, в наши дни лишь изредка упоминается в очерковых и теоретических трудах, оно, как правило, соседствует с именем Альфреда Брюно. Именно этих двух композиторов исследователи выделяют в качестве ведущих представителей французского музыкального натурализма, направления яркого, вызвавшего множество дискуссий, но охватывающего небольшой по хронологии период времени. Творческая активность А. Брюно и Г. Шарпантье получает признание и значительный резонанс в 1890-1910 гг. Более расширенное, но менее целенаправленное толкование идеи натурализма получают в творчестве их современников и последователей К. Леру, М. Эрланже, Ф. Казадезюса, Ж. Нугеса. К началу 1-й мировой войны натурализм, как одно из направлений во французской музыке угасает, растворившись в многообразных тенденциях искусства этого времени. Однако значимость творчества Брюно и Шарпантье в художественно-историческом процессе «конца века», определяется интересом к их творчеству слушателей, музыкальной общественности, исследователей. В музыкально-исторических очерках, публицистике, в том числе в сборнике статей Р. Роллана «Музыканты наших дней» их творчеству уделяется столь же важное внимание, что и искусству выдающихся представителей французской музыки Массне, Бизе, Дюка, Франку, Дебюсси.

Цель статьи – выявление в тексте оперы «Луиза» примет, позволяющих доказать ее вписанность в художественный контекст, каковым является один из самых интересных этапов развития культуры Франции, именуемый «fin de siècle» – конец века» (1890-1910-е годы).

Не претендуя на целостную характеристику культурной жизни Франции периода «fin de siècle», обозначим некоторые ее особенности. Предпринимаемый отбор фактологического материала определяется логикой изучения взаимодействия социально-культурного, художественного контекста и текста оперы «Луизы», поэтому внимание уделяется прежде всего тем признакам контекста, которые прямо или косвенно нашли отражение в опере «Луиза».

В силу давней традиции централизации Франции средоточием жизни государства во всех ее проявлениях и во все времена неизменно остается Париж.

Париж грани XIX – XX веков – являет картину интенсивных творческих исканий, спорадической смены направлений, школ, течений, которые, завершая XIX век, продолжают распространять свое влияние на первые десятилетия нового столетия, это состояние неустойчивости, беспокойных метаний, быстрой смены ориентиров в сознании творческой интеллигенции. На рубеже столетий в искусстве соседствуют натурализм, экспрессионизм и футуризм, символизм и импрессионизм, неоклассицизм и фовизм, примитивизм и кубизм. Под броскими лозунгами появляются манифесты, стремительно развиваются и внезапно распадаются группировки, кружки, содружества, кратковременные ассоциации, в области литературы, изобразительного искусства. Непредсказуемо переплетаются разнонаправленные тенденции, порождая (часто с запозданием) аналогичные явления в музыке.¹ Тенденции французского музыкального искусства этого периода многообразны, разграничительная линия, пролегающая между направлениями, школами, течениями извилиста, порой трудно уловима. Однако каждое изолированное, или, казалось бы, малозначительное явление искусства получает громкий общественный резонанс, эстетическое кредо, «мысль» творцов-музыкантов находит обязательное вербальное оформление в их по-французски эмоциональной публицистике.²

Приведем ряд примеров характеризующих «контекст», то есть музыкальную жизнь Парижа, с ее напряженным биением пульса, постоянно меняющимися вкусами, непрерывным движением идей.

Напомним, что этапу «fin de siècle» во французской культуре предшествовал период, который французы, с присущей им гордостью за национальные традиции называли Обновлением. В Париже в это время работают композиторами разных поколений, разных школ, и направлений. Каждый из них вооружен высоким мастерством, обладает разносторонней культурой. Многие сочетают исполнительскую деятельность (организисты, пианисты, дирижеры), с музыкально-критическими выступлениями в печати,

¹ Французская музыкальная культура на протяжении многих веков своего развития отличалась одновременным сосуществованием нескольких параллельно развивающихся тенденций, синхронностью разнородных творческих направлений и школ, представленных многими, равноценными по историческому значению и дарованию фигурами.

² Каждый из композиторов Франции второй половины XIX века оставил объемное литературно-критическое наследие.

все эрудиты. Совокупность творческих устремлений плеяды выдающихся композиторов (Франк, Массне, Сен-Санс, Гуно и т. д.), дала в период Обновления толчок развитию французской симфонии, камерной инструментальной и вокальной музыки, оратории, а также традиционно любимых французами музыкально-театральных жанров.

Свидетельством Обновления французского искусства явилось множество событий, происшедших в последней трети XIX века в музыкальной жизни Франции. Начало было положено в 1870 году, ознаменованном проведением грандиозных празднеств, посвященных Берлиозу, означавших несколько запоздалое признание национального гения. В 1871 г. было создано Национальное музыкальное общество, имеющее целью пропаганду сочинений французских композиторов, далее последовала организация Общедоступных концертов классической музыки (дирижер Ж.Э. Паделу), 1873 год стал началом деятельности Концертной артистической ассоциации (дирижер Э. Колонн), характеризовался активным установлением тесных взаимоотношений Франции с зарубежными музыкантами.

Однако именно на этом этапе на роль гегемона во французской музыкальной жизни начинает претендовать австро-немецкая традиция, наступает пора вагнеровских триумфов, организатором которых явился дирижер и музыкально-общественный деятель Ш. Ламуре. В «Концертах Ламуре», начавшихся в 1882 году, впервые во Франции прозвучали оперы «Лоэнгрин» и «Тристан и Изольда», гений Вагнера господствуют во Франции в течение 10-15 лет. Фрагменты его музыкальных драм исполняются в симфонических концертах, появляется множество брошюр и книг, трактующих его идеи, его понимание значения музыкального искусства в целом, и музыкальной драмы в частности. Увлечение гениальным композитором захватывает не только музыкальный мир, оно проникает в философию, литературу и даже в живопись. В Париже издается журнал «La Revue wagnerienne», в котором сотрудничают поэты и писатели П. Верлен, С. Малларме, Вильгельм де Лиль Адан, Гоисманс, музыкальные критики Теодор де Визе-ва, Шарль Малерб. Малларме и Верлен пишут траурные сонеты на смерть Вагнера (1886 г.), а Ренуар запечатлевает на полотне его портрет. Все виды искусства рассматриваются сквозь призму принципов, провозглашенных гением из Байрейта. Не следует отрицать того, что увлечение Вагнером на этом этапе развития музыкальной культуры Франции сыграло чрезвычайно благотворную роль, привлекло внимание творцов к проблемам оперы, заставило по новому взглянуть на этот востребованный массовым слушателем жанр, обратило французских композиторов к монументальному симфонизму.

С 1890 г. начинается новый этап развития французской культуры. С этого времени у ее представителей проявляется стремление сосредоточиться на восстановлении своих национальных традиций. Одной из первых примет реакции против «деспотизма» Вагнера становится преобразование Певческой школы, основанной С. Франком в 1894 году в «Высшую школу музыки» (Ecole Supérieure de Musique). «Школа» делает упор на основательном изучении классиков, старинной музыки (Бах, Палестрина), французской музыки XVII-XVIII веков. В среде музыкальных критиков, композиторов, причем тех, кто в свое время подпал под гипнотическое воздействие Вагнера, постепенно созревает протест против его всепоглощающего влияния. Искренне болея за судьбу национальных традиций, представители французского искусства пытаются обрести собственный голос, начинают говорить присутствующим им родным языком. Выход из вагнеровской тени представлялся деятелям культуры по-разному. Одни, признавая гениальное могущество Вагнера, огромный вклад, внесенный им в музыкальное искусство, протестовали собственным творчеством, другие восставали против вагнеровских теорий в печати, оживленно обсуждая проблемы современного искусства.

Пробуждению у французской публики национального самосознания, ее нетерпеливому желанию освободиться от немецкой опеки во многом содействовали настойчивые призывы критиков вернуться «к своим берегам». Французы с восторгом принимали оперы, которые представлялись им произведениями, возмещавшими свободу от иноземных влияний, «Мечту» и «Ураган» Брюно, «Фервааль» В. д'Энди, «Луизу» Шарпантье. По мнению авторитетного знатока французской культуры Р. Роллана полную эмансипацию, конец периода ученичества у Вагнера провозгласил Дебюсси в «Пеллеасе и Мелизанде». Таким образом, рассматриваемый в данной статье контекст, характеризуют наряду с отмеченной выше интенсивностью художественной жизни такие черты как временное нивелирование национальной специфики

(увлечение Вагнером), а следом все более энергичное возвращение интереса к национальному искусству.

Фактология, репрезентирующая контекст, обращает внимание на еще одно этапное для всей французской культуры событие, Всемирную выставку 1889 года. Одним из ее главных объектов стала Эйфелева башня, символизирующая наступающую урбанизацию культуры. Урбанизм провел резкую черту рубежа столетий, углубил поляриность его антитез, привнес в содержание искусства, а, следовательно, и его форму, черты бульварной сенсационности. Одни художники резко восставали (Мопассан) против новых веяний, другие их приветствовали и, вскоре, урбанизм уже декларировался как символ веры (Жан Кокто «Петух и Арлекин»), подкрепленный заявлениями о том, что тепличное искусство (имелось в виду творчество Дебюсси) должно быть отринуто в пользу искусства простого, «земного», демократичного, плакатно броского. Если и ранее Париж, его жизнь стояли в центре внимания различных видов искусства, то теперь образ Города трактуется в соответствии с эстетическим кредо каждого из многочисленных направлений и течений, и нередко как одушевленный персонаж.

Приведем несколько примеров. Прекрасную характеристику Парижа конца XIX столетия дает Ромен Роллан: «Физиономия Парижа настолько сложна и подвижна, что попытка определить ее – предприятие несколько самонадеянное. Этот нервный, страстный и непостоянный город обладает чересчур меняющимися вкусами, и поэтому начинаешь бояться, что книга, дающая его изображение, верная в момент написания, перестанет быть таковой после выхода в свет». [3, с. 163]. И далее продолжает: «Париж не один; существует Париж буржуазии, Париж интеллигенции, Париж простонародья. Тот, кому неведомы эти малые города в пределах единого Города, никогда не составит себе полного представления о целом, о мощной, сплошь и рядом жизни этого гигантского организма». [3, с. 163]. Точно так же о Париже, как одушевленном организме пишет А. Моруа: «Париж рос в течение веков, протягивая подобно живому существу, свои конечности и щупальца по всем направлениям» [4, с. 168].

Многочисленные мотивы образа Парижа можно найти в поэзии символистов, живописи импрессионистов, литературных творениях натуралистов. Париж становится главным героем, вырастает до разнообразно трактуемого символа в романах натуралиста Золя, оказавшего наиболее непосредственное воздействие на композиторов-натуралистов. Жизнь этого города, «исполненного противоречий», его обитателей становится не только контекстом, но и текстом оперы Шарпантье. Но, прежде чем мы обратимся к тексту оперы, заметим, что не только художественная культура, но и некоторые факты жизни композитора стали контекстом его творения. Эти факты свидетельствуют о том, что к созданию своего главного произведения «Луизы» он подходил постепенно.

Известно, что после получения музыкального образования в Париже и нескольких лет стажировки в Италии, Шарпантье поселился на Монмартре и с восторгом окунулся в его жизнь, увлечения, празднества. Он наблюдал быт трудовых семейств, богемы, уличных торговцев, богатых прожигателей жизни, гаврошей, получивших вторую жизнь на страницах его произведений. Как человек Шарпантье имел возможность изучить быт, нравы, особенности языка этих людей, окружавших его в жизни, как композитор он впоследствии воплотил все эти впечатления в музыке. На Монмартре композитор с увлечением занимается деятельностью, направленной на приобщение простого, трудового люда к музыке, воспитание в нем музыкального вкуса. В 1900 г. он устраивает клуб для молодых работников, заботится о предоставлении им бесплатных билетов в театры, создает на бирже труда «Союз музыкантов-оркестрантов». В 1902 г. Шарпантье открывает консерваторию под названием «Mimi Pinson» по имени героини новеллы А. Мюссе. Программа консерватории включает обучение и воспитание девушек-работниц. Композитор организует «Общество любителей симфонической музыки», предназначенное для музыкального просвещения жителей Монмартра. Подчеркнем, эти факты его биографии хронологически совпадают со временем создания оперы.

Общественная деятельность Шарпантье стимулирует его творчество. Сначала он создает «Серенаду Ватто» (сл. П. Верлена), задуманную как шествие у памятника А. Ватто. Это произведение должно было стать музыкальной декорацией к празднику предместья, являлось первой попыткой композитора по привлечению народных масс к участию в музыкальных празднествах. Следующее произведение – «Коронование музы» задумано еще

более широко, как праздник всего предместья, в исполнении которого должны были участвовать хоры, в том числе детский, солисты, оркестр.³ «Коронавание музыки», героиня которого молоденькая работница, стало частью одного из актов «Луизы».

Премьера «Луизы» (февраль 1900 г.) вызвала множество споров, дискуссий. «Луиза» должна была стать первой частью триптиха, 2 часть – «Жюльен» (1913 г.), 3-я «Любовь в предместье» не была закончена⁴.

Контурно очертив разноречивый художественный контекст, рассмотрим некоторые особенности текста «Луизы» Шарпантье, выскажем предположение о том, что контекст, в который погружена опера, породит столь же разноречивое произведение, не укладывающееся в эстетику одного направления (что было практически невозможно в период «конца века»). Попытаемся выявить признаки идентичности текста оперы явлениям французской культуры, обозначенным выше.

Начнем с характеристики сюжета, соответствующего социальным и культурным запросам времени, типичного для искусства XIX- начала XX веков. Его суть – показ жизни маленького человека. Разветвления данной темы в искусстве этого времени многообразны: портреты падших созданий («Элиза» Гонкуров, «Нана» Золя, картины Тулуз-Лотрека, Дега), судьбы обездоленных (к такого рода сюжетам обращались итальянские веристы в операх «Паяцы» Леонкавалло, «Сельская честь» Масканьи). К этой тематике примыкает опера «Богема» Пуччини, в которой ее автор в преддверии XX века открыл дорогу прямого, а не косвенного (как это было свойственно романтической опере) отражения современности на оперной сцене. Опера на протяжении веков была призвана преобразить прозу обыденного, придать картинам жизни художественную трансформированность. Но Пуччини, а затем Шарпантье, также показавший в опере среду богемы, стремились воплотить на сцене жизнь в полном правдоподобии. Обновляющееся современное понимание правдоподобия стимулировалось творчеством писателей-натуралистов, братьев Гонкуров и Золя. Когда-то современникам Верди казался противостественным показ умирающей от чахотки Виолетты в опере «Травиата». Но спустя три десятилетия смерть Мими в «Богеме» Пуччини воспринималась иначе, как реальное явление жизни, имеющее право на сценическое существование.

Действие оперы Шарпантье происходит в Париже в конце XIX века. Главная героиня – молоденькая швея Луиза, работающая в швейном ателье, ее отец – простой рабочий, мать – домохозяйка. Луиза влюбляется в поэта Жюльена, покидает родительский дом. Поселившись с возлюбленным на Монмартре, она, с точки зрения родительской морали, совершает безнравственный поступок. Отец глубоко страдает, мать проклинает дочь, а Луиза погружается в наслаждения, которые ей дарит Город (Париж) и Монмартр, музой которого она становится. Тема города и его обитателей, представляющих разные социальные слои, встречается в «Богеме» Пуччини, отчасти в «Сафо» Массне. Однако Шарпантье первым выводит на оперную сцену в качестве главных героев парижскую работницу-швею, рабочего, домохозяйку, уличных торговцев. Новые для французской оперы персонажи, в том числе взятые с улиц Парижа, поданы композитором с большой теплотой и сочувствием. Обыденный, французский сюжет, место действия оперы, персонажи «Луизы» – это противопоставление вагнеровской туманной мифологии, это ответ вагнеровскому влиянию.

Как уже было сказано выше, путь, избранный Шарпантье в опере, ассоциирует его творчество, прежде всего, с эстетикой, драматургическими принципами, способом воплощения образов, конкретными выразительными деталями натурализма, в основе которого лежит бытописательство, правдоподобие во всем.

Жанр оперы композитор определяет как «музыкальный роман». В содержании, как и должно быть в романе, имеются различные драматургические линии, порождающие многослойность повествования, важнейшими из этих линий являются лирическая и жанровая. Драматургия лирических эпизодов (взаимоотношения Луизы и Жюльена) характеризуется обстоятельностью, неспешностью. В своем стремлении к «похожести на жизнь» композитор сокращает в лирических сценах традиционные условные оперные формы (арии, дуэты), заменяя их диалогами ариозного

склада, придает этим сценам характер бесед. Реплики героев в диалогических сценах выразительны, вокально распеты, нередко напоминают интонации бытовых романсов, что делает эти сцены привлекательными и легко воспринимаемыми слушателями. Однако внимание автора к музыкальному воплощению каждого слова текста приводит к некоторой тематической фрагментарности. Если мелодии веристов покоряют слушателей итальянской кантиленностью и экспрессией, то вокал Шарпантье в лирических фрагментах в значительной степени традиционен, во многом близок французской лирической опере. Его можно прочитать как текст, раскрывающий музыкальные пристрастия композитора. Камерно-интимный, хрупкий говор, изящные мелодические штрихи напоминают стиль Массне; внезапные экзотические взлеты в сцене любовного объяснения главных героев вызывают в памяти аналогичные сцены опер Луччини; в ряде фрагментов можно услышать чувственно-напряженные, насыщенные септимовыми ходами отголоски «Тристана». В то же время, именно в лирических сценах обнаруживаются интонации, предвосхищающие аристократически-изысканный говор «Пеллеаса», Дебюсси или «Диалогов кармелиток» Ф. Пуленка. Подчеркнем, что подобные слуховые ассоциации возникают лишь в лирических сценах.

Наряду с лирической линией, в опере равноправную роль играет то, что в жанрах романтической или лирической оперы было бы всего лишь фоном, а именно жанрово-бытовые сцены. Эпизоды народного бала под открытым небом на Монмартре, красочные сцены на улицах утреннего и вечернего Парижа – отражение традиционной для французских склонности к зрелищности и театральности действия. Участники этих сцен словно сошли с полотен Ренуара («Мулен де ля Галетт»), Боннара («Утро на Монмартре»), Писарро («Монмартр во время карнавала»).

Драматургия жанровых сцен кардинально отличается от умеренности темпо-ритма лирической линии, в этих сценах ассимилируется привычное, традиционное, с новым, натуралистическим, заключающемся в кинематографическом мелькании бытовых зарисовок, тщательной «описанности» житейских ситуаций. Вспоминаются романы Золя, с их максимально подробным описанием каждой детали того или иного объекта или внешнего вида героев. В опере подобная натуралистическая описательность невозможна, но композитор стремится к этому и биение пульса жизни Парижа находит отражение в дробной, подвижной, сплетенной из пестрой мозаики эпизодов драматургии жанровых сцен оперы. В своем стремлении отразить в музыке динамику жизни громадного города, Шарпантье несомненно сопереживает с урбанизмом, во многом предвосхищая творчество композиторов, вошедших в историю французской музыки под названием «Шестерка».

Драматургию натуралистической оперы можно назвать «ситуационной», в ней музыка в большей степени иллюстрирует, чем обобщает. «Ситуационная» драматургия нередко вытесняет психологическую оправданность происходящего. Броская подача ситуаций, господство внешнего плана действия, быстрая смена «сцен-кадров», могут заслонить сквозную характеристику образов, их взаимоотношений, и, в то же время, способствуют неукротимому развращению интриги. И в этом Шарпантье, опирающийся в ряде сцен на такого рода драматургию, выступает антиподом Вагнера.

Жанровые сцены по значимости вступают в соперничество с главной, лирической линией. Образ Города (Парижа), воплощенный в жанровых фрагментах, постепенно вырастает до уровня символа, Город начинает выступать как могучая завораживающая, обольщающая сила, противопоставленная счастью домашнего очага и родительской любви. Как часто такая трактовка Парижа встречается во французских романах XIX века: Париж завлекает, развращает молодые существа. О таком Париже восклицал один из героев романа А. Доде: «Ох, Париж! Что мы тебе даем, и что ты нам возвращаешь!»

Образ Парижа у натуралиста Шарпантье приобретает смысловую многозначность, свойственную символизму⁵. Реальные картины жизни Парижа и его предместья Монмартра становятся внешней оболочкой внутреннего смысла, расшифровать который помогают лейтмотивы. Подобно Вагнеру, Шарпантье следует по пути создания лейтмотивов-символов. Лейтмотивы-символы выполняют функцию понятий-символов, легко распознаваемых, благодаря связи с конкретным текстом. Отразить многоликость Па-

³ А. Брюно в статье «Муза Парижа и ее поэт» усматривал в этом произведении проявление национальных чувств и устремлений автора.

⁴ «Луиза» - 1900 г., а «Пеллеас» Дебюсси – 1902 г. Роллан считал «Пеллеаса» «ответом Вагнеру», но Шарпантье и Брюно хронологически раньше попытались ответить Вагнеру своим творчеством.

⁵ Напомню о его дружбе с С. Малларме, П. Верленом и др. представителями французского символизма.

рижа, проникнуть в его загадочный мир, призван комплекс лейтмотивов, из которого можно выделить три основных: тему Большого Города (величественная фанфара), тему Очарованной Парижа (ритм вальса), тему Соблазнов Парижа – призыв к наслаждениям (изысканная, хроматизированная мелодия, тритоновые «замирающие» окончания фраз, «обволакивающая» гармония). Эти темы, сопровождая действие, открывают слушателю недосказанный, таинственный подтекст, создают образ-символ громадного Парижа, скрывающего множество тайн, чарующего в любое время дня и ночи, дарящего наслаждения и удовольствия и, в то же время приносящего беду, глубокие разочарования.

Анализ лейтмотивов оперы не входит в задачу данной статьи. Текст «Луизы» – мозаика лейтмотивов, отражающих конкретную ситуацию, характеризующих каждого из персонажей, различные социальные группы (например, несколько лейтмотивов богемы), взаимоотношения героев и т. д. Изучение этой разветвленной, развитой лейтмотивной системы, симфонизирующей ткань оперы, ее сравнение с аналогичной системой Вагнера, может составить содержание отдельной работы. Продолжив анализ текста жанровых сцен оперы, подчеркнем такие ее особенности, которые позволяют еще раз констатировать стремление Шарпантье противопоставить Вагнеру свой национальный язык и утвердить его в музыке, что в полной мере отвечало запросам времени, тенденциям французской культуры грани веков.

Рассматривая лирические сцены, мы отмечали, что в них Шарпантье достаточно традиционен. Однако язык жанрово-бытовых сцен, напротив, имеет ряд свойств, позволяющих оценить своеобразие и индивидуальность стиля композитора. Оригинальность заключается в воспроизведении говора разных социальных групп, представляющих Монмартр, таких персонажей как гаврош, ночной гуляка (Ноктамбюль), молодые рабочие, уличные торговцы, полисмены. Композитор воплощает говор низших слоев парижского общества на основе речевых интонаций, графический контур которых точно соответствует рельефу французского «арго», то есть бытовому, уличному говору, предельно прозаичному и натуральному. По мнению Р. Роллана, речитатив Шарпантье отличается и от патетически приподнятого, «неиндивидуализированного» (5, с. 72) речитатива Вагнера и от речитатива Дебюсси, воплощающего в «Пеллеасе» образец «аристократической», светской французской декламации. Насыщенность вокальных партий предельно детализированными речевыми интонациями обусловлена стремлением композитора к воплощению жизненной характеристики персонажей, желанием точно отразить современный говор каждого персонажа. И в этом желании Шарпантье в максимальной степени отражает в своей музыке национальное своеобразие, в данном случае связанное с французской речью.

В качестве доказательства рассмотрим своеобразное решение композитором вопроса произнесения гласных, которые в соответствии с французской фонетикой в конце слова не произносятся, но их отзвук присутствует в изысканно-изящной манере произнесения слов (французский прононс), или в «омызыкаленной» (певческой) речи. В музыке эти гласные совпадают, как правило, со слабой долей, интонационно напоминая «женские» окончания. Примером может служить практически каждое вокальное сочинение на французском языке, если в нем, как в «Луизе», не поставлена какая-либо определенная задача. В «Луизе» эту задачу передачи низового, «неизящного», грубого говора композитор решает так: там, где гласная не должна звучать, он в вокальной партии ставит форшлаг, показывая исполнителю, что слово надо оборвать на согласной. Такое резкое, непевческое произнесение близко по звучанию обыденно-прозаической речи, к воплощению которой автор стремится в ряде сцен. Часто в речитативе встречаются ненотированные фразы, в которых композитор указывает только ритм речи. Этот прием дает исполнителю свободу, позволяет интонировать текст с естественностью бытовой, непевческой речи. Кратким репликам вокальной партии персонажей «из низов» свойственна ритмическая и модуляционная подвижность, отзывающаяся на малейший нюанс речи.

В поисках путей сближающих музыкальное произнесение с будничной речью, композитор находит интонационно-ритмические средства, позволяющие отразить разный эмоциональный тонус текста: повествовательный (речь отца в 1 акте), эмоционально-возбужденный (ссора Луизы с матерью), мелодраматический (попытка отца вернуть дочь в лоно семьи), живой и легкий (сцена в швейном ателье). В сцене в ателье, где девушки ведут веселую болтовню, во многих словах пропускаются гласные буквы, что придает ощущение не только живости, но и некоторой вульгарно-

сти. В моменты лирических высказываний налет грубости, будничной простоты снимается. Речь героев очищается от прозаичности, вульгарности. Полностью лишена вульгаризмов речь отца, которого можно причислить к лирическим персонажам.

Наличие в «Луизе» приемов, отражающих специфику говора отдельных социальных групп, а не французской речи в целом, возможно, стало одной из причин постепенной утраты интереса к опере за рубежом. Любым специфическим национальным выражениям, словечкам французского арго можно найти идентичный перевод, но особенности произнесения, говор непередаваемы.

Памятью о поставленной задаче выявления вписанности «Луизы» в контекст эпохи, нельзя хотя бы кратко не охарактеризовать еще один компонент музыкального материала (текста) оперы, ее оркестр. Выше мы отметили наличие в опере лейтмотивной системы, симфонизации ткани, что, несомненно, вызывает ассоциации с принципами оперной реформы Вагнера. Оркестр, выполняя важнейшие драматургические функции, цементирует оперное действие, придает ему целостность, что чрезвычайно важно в условиях фрагментарной, ситуационной драматургии, характерной для натуралистической оперы. В опере имеется несколько самостоятельных оркестровых фрагментов: антракты к четырем актам, интерлюдии между картинами, балетный дивертисмент⁶. В этих эпизодах Шарпантье проявляет себя как мастер, способный создать великолепные оркестровые картины, наполненные импрессионистским колоритом. Интерес к оркестровому воссозданию жизни города Шарпантье впервые проявил в одном из ранних сочинений, имеющих симптоматичное название «Итальянские впечатления». В этом произведении, вызвавшем восторг Р. Штрауса, воплощены картины жизни Неаполя, предвосхищающие городские пейзажи Парижа в опере «Луиза».⁷

Ряд оркестровых эпизодов оперы имеет программные названия: «Париж просыпается», «Городская даль» (вспоминаются страницы романа Золя «Страница любви», описывающие картины вечернего Парижа). Но, даже там, где нет программных подзаголовков (интерлюдия между 1 и 2 картинами 2 акта) слушатель ощущает, что музыка изображает стрекот швейных машинок. Все оркестровые эпизоды отличаются живописностью, тонкостью и оригинальностью оркестровки, напоминая импрессионистские полотна Дебюсси. Сам Дебюсси, восхищаясь оркестром Шарпантье, сравнивал его с признанным мастером оркестровки Берлиозом.

Завершая, подведем некоторые итоги анализа «общения контекста и текста», идентификации оперы «Луиза» Шарпантье с художественными явлениями эпохи.

Как представитель своей эпохи он отрицает в опере «вагнерианство», ратует за возвращение к национальным корням и традициям и достигает этого, индивидуально решая поставленные задачи обновления и демократизации музыкального театра, достигая правдоподобия и современности в тематике и в музыкальном языке.

Будучи представителем натурализма, он, в то же время, асимилирует в своем творчестве черты натурализма и импрессионизма, одним из первых вступает на путь воспевания Города, предвосхищая урбанистические устремления композиторов Франции последующего периода.

Его творчество и деятельность пронизаны пиететом к французским традициям, свойственным эпохе Обновления, многое связывает его с великой французской литературой, поэзией, музыкой предшествующих эпох (от Люлли до лирической оперы XIX века).

Шарпантье – певец Парижа, Монмартра и его скромных обитателей, сумел ответить на разногласные зовы эпохи, сумел отразить эти зовы в творчестве. Семантика этого произведения такова, что по его тексту легко читается контекст, опера пронизана цепью ассоциаций и параллелей с художественной культурой эпохи. И может быть в самом значительном, главном для себя произведении композитор не смог в полной мере достичь нерасторжимого единства всех составляющих его компонентов, но эта опера – типичное явление искусства эпохи «fin de siècle», в полной мере отражающее ее контекст.

⁶ Включение балетного дивертисмента – обращение к французской оперной традиции, корнями уходящей в XVII век, в творчество Ж. Б. Люлли.

⁷ По свидетельству Р. Роллана Р. Штраус очень любил Шарпантье, покровительствовал ему в Берлине. «Помню одно из первых представлений «Луизы» в Париже, где он (Р. Штраус) по-детски выражал удовольствие». (Р. Р., с. 145)

Библиографический список

1. Лотман, Ю.М. Риторика // Структура и семиотика художественного текста: труды по знаковым системам. – Тарту, 1981. – Вып. 12.
2. Лотман, Ю.М. Несколько мыслей о типологии культур // Языки культуры и проблемы переводимости. – М., 1987.
3. Ромен, Р. Музыкально-историческое наследие: в 8 в. // Музыканты наших дней. М., 1989. – Вып. 4.
4. Моруа, А. Париж: пер. с франц. – М., 1970.

Bibliography

1. Lotman, Yu.M. Ritorika // Struktura i semiotika khudozhestvennogo teksta: trudih po znakovim sistemam. – Tartu, 1981. – Vihp. 12.
2. Lotman, Yu.M. Neskolko mihlsley o tipologii kul'tur // Yazihki kul'turii i problemih perevodimosti. – M., 1987.
3. Romen, R. Muzihkajno-istoricheskoe nasledie: v 8 v. // Muzihkantih nashikh dneij. M., 1989. – Vihp. 4.
4. Morua, A. Parizh: per. s franc. – M., 1970.

Статья поступила в редакцию 07.10.11

УДК 7.071.2 + 378

Ustugova A.V. METHODOICAL INHERITANCE OF B.A. STRUVE. In the article methodical inheritance of B.A. Struve (1897-1947) is considered, B.A. Struve is a prominent researcher in the theory and methodology of stringed and bowed performance, stood at the origins of Soviet stringed and bowed school formation.

Key words: B.A. Struve, Leningrad Conservatory, methods of learning to play the stringed and bowed instruments.

А.В. Устюгова, аспирант НГК им. М.И.Глинка, г. Новосибирск, E-mail: uav80@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Б.А. СТРУВЕ

В статье рассматривается методическое наследие Б.А. Струве (1897-1947) – крупного исследователя в области теории и методики струнно-смычкового исполнительства, стоявшего у истоков формирования советской струнно-смычковой школы.

Ключевые слова: Б.А. Струве, Ленинградская консерватория, методика обучения игре на струнно-смычковых инструментах.

Борис Александрович Струве (1897-1947) – выдающийся музыковед, доктор искусствоведения, профессор Ленинградской консерватории внес значительный вклад в становление науки в области истории и теории струнно-смычкового исполнительства.

Его перу принадлежит около сорока научно-исследовательских, методических и учебно-педагогических трудов, которые представляют большую практическую и теоретическую ценность. Большая часть научно-исследовательских работ Б.А. Струве опубликована, другая часть находится в рукописном виде. Нужно отметить всесторонность научно-исследовательской деятельности ученого: в его наследии – труды по методике обучения игре на струнно-смычковых инструментах, истории и теории смычкового исполнительства, инструментоведению. Широкий охват тем, представленный в научном наследии Б.А. Струве, обусловлен не только его музыковедческими интересами, но и особенностями творческой биографии, в которой научно-исследовательская деятельность в области струнно-смычкового искусства сочеталась с многолетней педагогической работой. Заслугой Б.А. Струве является воспитание выдающихся музыковедов: И.П. Благовещенского, Л.Н. Раабена, Л.С. Гинзбурга, которые достойно продолжили начатое им дело.

Свою научную деятельность Б.А. Струве начал с разработки вопросов в области теории и методики струнно-смычкового искусства. С середины 20-х и до конца 30-х годов XX века Б.А. Струве пишет и публикует ряд работ, посвященных вопросам методики обучения игре на струнно-смычковых инструментах и проблемам развития музыкального образования.

Наиболее известны заслужившие широкое признание в педагогической практике следующие методические работы Б.А. Струве: «Вибрация как исполнительский навык игры на смычковых инструментах» [1], «Типовые формы постановки рук у инструменталистов. Смычковая группа» [2], «Профилактика профессиональных заболеваний музыкантов» [3], «Пути начального развития юных скрипачей и виолончелистов» [4].

К сожалению в отечественной литературе в области струнно-смычкового исполнительства методическое наследие Б.А. Струве не получило должного осмысления и освещения. В статье Л.Н. Раабена «Б.А. Струве и его научное наследие» [5] представлена краткая характеристика наиболее значительных методических работ Бориса Александровича в контексте его научного наследия. Однако со времени написания Л.Н. Раабеном данной статьи прошло более полувека: за это время появились новые работы в области методики обучения игре на струнно-смычковых инструментах, в которых методические положения ленинградского ученого получают дальнейшее развитие. В ряде статей

по методическим вопросам М.А. Берляничка, О.М. Агаркова, М.Ю. Кустова, Л.С. Гинзбурга, Ю.И. Янкелевича, Е.С. Камилова в ходе раскрытия исследуемой проблемы представлена некоторая оценка методических положений Б.А. Струве. Но так как авторы данных статей не ставили перед собой задачу осмысления методического наследия Б.А. Струве, его методические принципы находят лишь частичное осязание в русле поставленной в статье проблемы. Таким образом, на сегодняшний день нет специального исследования, посвященного методическому наследию Б.А. Струве.

Борис Александрович Струве был выдающимся теоретиком струнно-смычкового исполнительства, в его методических работах происходит обобщение методических принципов выдающихся отечественных и зарубежных педагогов начала XX века, а также выдающихся мастеров прошлого. Следуя прогрессивным традициям русской классической педагогики, Б.А. Струве разрешает ряд вопросов музыкальной педагогики. Он пишет свои труды, критически осмысливая наследие прошлого, исследуя методические проблемы и исполнительство в их историческом развитии, обобщая свой педагогический опыт и опыт выдающихся советских педагогов, своих современников.

Несмотря на то, что по своей исполнительской специальности Б.А. Струве был виолончелистом (игре на виолончели обучался у Л. Пиорковского и Е. Вольф-Израэля), он разрабатывает вопросы методики скрипичного искусства с тонким знанием особенностей скрипичного исполнительства.

С идеями научного обоснования музыкально-педагогического процесса Б.А. Струве выступил впервые в то время, когда многие педагоги-практики считали, что между наукой и искусством лежит глубокая пропасть.

К началу XX века в музыкальной педагогике отчетливо обозначилась тенденция широкого применения достижений науки, к середине 1930-х годов большое влияние приобрели идеи «анатомо-физиологической» школы. Однако, в противовес деятельности «анатомо-физиологической» школы ряд педагогов придерживался индивидуальных методов, основанных на собственном практическом опыте и опыте своих коллег. Большинство «эмпирических систем» обучения обосновывало свои положения авторитетом педагога, либо игрой крупного мастера.

Б.А. Струве в своих методических работах выступал против подобных «эмпирических систем» преподавания, поскольку он считал, что требование единой формы игры («постановки») независимо от различных анатомо-физиологических особенностей организма (метод копирования внешних приемов игры педагога). Он считал также, что неправильные представления педагога

о физиологической сущности различных частностей игрового процесса создают неблагоприятные условия в развитии ряда учащих, как в смысле торможения успеваемости, так и в отношении создания возможных предпосылок к возникновению профессиональных заболеваний у молодых музыкантов. Таким образом, при исследовании методических вопросов Б.А. Струве руководствовался научным обоснованием закономерностей игрового процесса.

Со времени написания работ Б.А. Струве прошло более 80 лет, и за это время наука шагнула далеко вперед, однако «эмпирическая система» преподавания все еще имеет место в методике обучения игре на струнно-смычковых инструментах. В современной методике все еще встречается принцип «учу, как меня учили», а также отмечается неумение анализировать причинно-следственные связи, незнание физиологической сущности игрового процесса, механический подход, основанный на копировании чисто внешних приемов. На сегодняшний день призыв Б.А. Струве к научно-обоснованной методике обучения игре на струнно-смычковых инструментах, использованию научных данных в процессе обучения звучит весьма актуально.

Несмотря на то, что его методические работы в большинстве случаев основаны на научных разработках в области физиологии высшей нервной деятельности человека и биомеханики, на наш взгляд, Б.А. Струве нельзя отнести к представителям «анато-физиологической» школы, поскольку он в своих работах не ограничивается достижениями физиологии и анатомии для обоснования игрового процесса, а широко использует достижения других наук: психологии, педагогики, эстетики, истории исполнительства, акустики и других. Б.А. Струве неоднократно подчеркивал, что «изучение исполнителя с точки зрения типовых особенностей его организма не может и не должно ограничиться анато-физиологической областью» [2, с. 24]. Начиная с первой методической работы «Научные основы игры на смычковых инструментах и значение этой дисциплины для смычковой педагогики» [6], Б.А. Струве встает на путь научно-объективного исследования закономерностей музыкально-педагогического процесса. Б.А. Струве один из первых в области отечественной методики игры на струнно-смычковых инструментах намечает пути научно-го решения вопросов музыкально-исполнительского процесса, стремясь выявить объективные закономерности, общие тенденции педагогического и исполнительского процессов, и на их основе разрабатывает рациональную индивидуальную систему обучения исполнителя.

Характерной чертой методических работ Б.А. Струве является рассмотрение любого технического навыка, игрового движения в тесной связи с художественной практикой, в процессе его исторического становления и развития. В своих методических работах он показывает, как применение того или иного навыка в процессе развития струнно-смычкового искусства изменялось в соответствии с эстетическими представлениями эпохи, стилем и характером музыки. В научных работах Б.А. Струве прослеживается взаимосвязь методики с исторической и инструментоведческой проблематикой. Методические вопросы ученый рассматривает в историческом аспекте, привлекая данные инструментоведения, тем самым значительно обогащая свои методические труды историческими и инструментоведческими сведениями.

Нужно отметить, что в 20-30-е годы XX века имелись лишь отдельные, разрозненные, несистематизированные исследования в области отечественного струнно-смычкового исполнительства, и не было такой научной дисциплины как «История струнно-смычкового исполнительства». Б.А. Струве пишет: «В данное время у нас не имеется истории смычково-струнного исполнительства, нет научных исследований, выявляющих закономерность упомянутых взаимоотношений на фактическом материале, более того, нет в распоряжении исследователя той количественной и качественно исчерпывающей цепи фактических данных, которые необходимы для создания истории смычково-струнного исполнительства» [1; 6].

Б.А. Струве одним из первых в отечественной музыкальной науке исследовал методические вопросы в историческом аспекте с углубленным историческим обзором применения исполнительского навыка в процессе развития струнно-смычкового исполнительства. Используя исторический метод при исследовании вопросов методики обучения игре на струнно-смычковых инструментах, Б.А. Струве не только обогащает методику, но и способствует формированию новой научной дисциплины: – «История струнно-смычкового исполнительства».

Общение с выдающимися педагогами, музыкантами и теоретиками, его современниками, оставило большой след в твор-

ческой судьбе Б.А. Струве и имело определенное влияние на его методические труды. В 1926 году, на момент работы Б.А. Струве в Ленинградском Центральном музыкальном техникуме, там сосредоточились лучшие музыканты и теоретики Ленинграда: Б.А. Асафьев, С.Л. Гинзбург (курс истории музыки), Л.В. Николаев (методика фортепианной игры), Ю.И. Эйдин (скрипка), А.Я. Штример (виолончель) и другие. На пленарных совещаниях кафедры струнных инструментов Московской консерватории Б.А. Струве читает доклады по вопросам методики обучения игре на струнно-смычковых инструментах, там он знакомится с методическими взглядами профессоров Л.М. Цейтлина, К.Г. Мостраса, А.И. Ямпольского. Педагогический опыт ленинградских профессоров-виолончелистов Е.В. Вольф-Израэля и А.Я. Штримера, скрипачей Ю.И. Эйдина, В.И. Шера также находит отражение в его методических трудах. В работе «Пути начального развития юных скрипачей и виолончелистов» Б.А. Струве дает красочное описание уроков, методов работы П.С. Столярского, которые до сегодняшнего дня остаются одними из немногочисленных описаний работы выдающегося советского педагога. Неоднократно Б.А. Струве ссылается на методические работы И.А. Лесмана и даже описывает его работу в классе. Некоторые методические положения выводятся им на основе анализа публичных выступлений известных исполнителей, а также наблюдений, сделанных в процессе личной педагогической практики. Таким образом, в своих методических работах Б.А. Струве не только обобщает методические принципы выдающихся отечественных педагогов начала XX века, а также излагает их методические взгляды, что имеет историческую и научную ценность.

Теоретическая мысль Б.А. Струве охватывала широкий круг методических проблем. К их числу относят: вопросы начального периода обучения, выявления индивидуальности ученика, общие принципы постановки рук, вопросы профессиональных заболеваний, вибрации, вопросы организации занятий, наиболее эффективные методы изучения и различные проблемы скрипичной техники, взаимосвязь психологических, художественно-эстетических и технологических задач, вопросы эстрадного волнения, возможности его предупреждения и борьбы с ним и другие. Некоторые проблемы выдвигаются впервые именно Б.А. Струве, например: проблема профессиональных заболеваний музыкантов (струнно-смычковая группа), вопрос о значении словесных форм выражения при обучении игре на струнно-смычковых инструментах, классификация вибрации, проблемы начального периода обучения на струнно-смычковых инструментах.

Нужно также отметить, что в своих методических трудах Б.А. Струве уточняет и проясняет, классифицирует профессиональную специфичность некоторых понятий и терминов, что способствовало формированию понятийного аппарата и развитию научного мышления в области методики обучения игре на струнно-смычковых инструментах. Так, например, критикуя термин «постановка» Б.А. Струве писал: «Это укрепившееся в лексиконе музыканта обозначение (постановка) является, несомненно, малодульным, особенно если отнести его и к форме движения во время игры ... выражение «постановка движения» несет противоречие в самом себе» [2, с. 7]. В результате уточнения термина «постановка» Б.А. Струве дает классическое определение понятия, которое получило дальнейшее развитие в методических трудах Е.С. Камиларова, Ю.И. Янкевича и актуально в настоящее время. «Постановка» в трактовке Б.А. Струве – лишь форма, вытекающая из правильно происходящего процесса приспособления организма, рационального усвоения двигательной функции, присущей струнно-смычковой игре: «Постановка не может пониматься абстрагировано от процесса игры, т.е. оторвано от качественных показателей исполнения, статически, поскольку она в связи с различными этапами игры (сменной позиций, игрой разными частями смычка и т.д.) подвергается известными изменениям (в пределах данной формы игры). Следовательно, постановка в её анато-физиологическом понимании есть одна из особенностей исполнительского поведения» [4, с. 72]. Таким образом, Б.А. Струве подчеркивает роль движения как первоосновы исполнительства, избегая статической трактовки понятия постановки, включая в данное определение внешнее проявление двигательного процесса. Далее эту мысль развивает Е.С. Камиларов, рассматривая движение как основу техники: «Очень мало внимания привлекал к себе факт известной двойственности двигательного процесса. Нетрудно заметить, что в нем постоянно сталкиваются и как бы противоборствуют друг другу два состояния – движение и покой» [7, с. 3]. Е.С. Камиларов определяет одну из главных проблем игрового процесса – переход из одного

состояния движения в другое, из покоя в движение, что составляет одну из основных трудностей в исполнительстве. Отмечая роль движения в определении постановки, Б.А. Струве намечает проблему движения в исполнительстве, которая получит наиболее полное освещение в научно-методических трудах О.Ф. Шульпякова [8].

Выделяя исторический аспект в понятии постановки, Б.А. Струве подчеркивает, что постановка менялась с развитием исполнительского искусства: вместе с новыми более сложными требованиями, предъявляемыми к исполнителю, вырабатывались более совершенные формы игры на инструменте, изменялись формы постановки рук у инструменталистов.

Развивая данное Б.А. Струве понятие постановки, Ю.И. Янкевич в статье «О первоначальной постановке скрипача» [9], вводит в определение постановки критерий её перспективности, а также обосновывает прямую зависимость постановочных моментов от определенных художественных направлений, тех требований к звучанию и выразительным средствам, которые предъявлялись исполнителю эпохой. «Перспективность постановки скрипача, — пишет ученый, — определяется именно тем, насколько она может обеспечить весь комплекс движений, которые понадобятся скрипачу в дальнейшем его развитии» [9, с. 36].

В условиях развивающейся методической мысли, обновляющейся исполнительской практики возникает необходимость введения новых определений в методическую лексику, расширения научно-терминологического аппарата. Однако не все нововведения остаются в методической практике. И то, что введенные Б.А. Струве определения понятий и классификация сохранили актуальность до сегодняшнего дня, свидетельствует о необычной проницательности его методической мысли, которая предвосхищала тенденции, характеризующие состояние современной методики.

Согласно Б.А. Струве, методика обучения игре на струнно-смычковых инструментах является обобщением всей совокупности условий игрового процесса, выявлением наилучших методов

и принципов обучения с учетом данных наук (механики, акустики, педагогики, психологии, физиологии и др.), критического освоения наследия прошлого (изучение педагогических систем и практики исполнительства), рассмотренного в процессе его исторического развития.

В своих трудах Б.А. Струве закладывает основы формирования научных знаний в области методики обучения игре на струнно-смычковых инструментах. Некоторые его методические принципы получили в дальнейшем развитие в отечественной методике обучения игре на струнно-смычковых инструментах. Часть методических работ ученого введена в учебную программу по методике обучения игре на струнно-смычковых инструментах в музыкальных училищах и консерваториях России. Методическое наследие Б.А. Струве представляет собой значительный вклад в теорию и практику российского струнно-смычкового исполнительства.

Однако, целостного обобщенно-научного рассмотрения методического наследия Б.А. Струве в отечественной методической литературе не осуществлялось. Исследование отдельных методических положений нашло отражение в ряде методических статей, которые носят разрозненный характер и не дают понимания целостной системы методического наследия мастера.

Ценность методических положений Б.А. Струве не вызывает сомнения и подтверждается многочисленными ссылками на его работы при исследовании вопросов методики обучения игре на струнно-смычковых инструментах. Очевидно, это — не результат счастливых находок и догадок, а следствие продуманного методического подхода к решению актуальных проблем обучения игре на струнно-смычковых инструментах. Сказанное подтверждает, что необходимо воссоздать целостность методической системы Б.А. Струве, выявить его методические принципы, раскрыть стиль мышления, проанализировать связи между традиционным и инновационным в методическом наследии. Однако решение обозначенных задач выходит за рамки настоящей статьи и требует самостоятельного специального исследования.

Библиографический список

1. Струве, Б.А. Вибрация как исполнительский навык игры на смычковых инструментах. — Л., 1933.
2. Струве, Б.А. Типовые формы постановки рук у инструменталистов. Смычковая группа. — М.-Л., 1932.
3. Струве, Б.А. Профилактика профессиональных заболеваний музыкантов. — Л., 1935.
4. Струве, Б.А. Пути начального развития юных скрипачей и виолончелистов. — М., 1952.
5. Раабен, Л.Н. Б.А. Струве и его научное наследие. Процесс формирования виол и скрипок. — М., 1959.
6. Струве, Б.А. Научные основы игры на смычковых инструментах и значение этой дисциплины для смычковой педагогики. — Л., 1926.
7. Камиларов, Е.С. Техника левой руки скрипача. — М., 1961.
8. Шульпяков, О.Ф. Скрипичное исполнительство и педагогика. — СПб., 2006.
9. Янкевич, Ю.И. О первоначальной постановке скрипача. — М., 1993.
10. Из истории советского музыкального образования: сборник материалов и документов 1917-1927 / сост. Л.А. Баренбойм, С.М. Вильскер, П.А. Вульфийус, С.Л. Гинзбург, Е.М. Орлова, С.Я. Треплева. — Л., 1969.

Bibliography

1. Struve, B.A. Vibraciya kak ispolnitel'skiy navikh igrh na smihchkovihkh instrumentakh. — L., 1933.
2. Struve, B.A. Tipovihe formih postanovki ruk u instrumentalistov. Smihchkovaya gruppa. — M.-L., 1932.
3. Struve, B.A. Profilaktika professional'nykh zaboлевaniy muzhikanto. — L., 1935.
4. Struve, B.A. Puti nachalnogo razvitiya yunikh skripachej i violonchelistov. — M., 1952.
5. Raaben, L.N. B.A. Struve i ego nauchnoe nasledie. Process formirovaniya viol i skripok. — M., 1959.
6. Struve, B.A. Nauchnihe osnovih igrh na smihchkovihkh instrumentakh i znachenie etoj disciplini dlya smihchkovoy pedagogiki. — L., 1926.
7. Kamilarov, E.S. Tekhnika levoy ruki skripacha. — M., 1961.
8. Shulpyakov, O.F. Skripichnoe ispolnitel'stvo i pedagogika. — SPb., 2006.
9. Yankovich, Yu.I. O pervonachal'noj postanovke skripacha. — M., 1993.
10. Iz istorii sovetskogo muzikal'nogo obrazovaniya: sbornik materialov i dokumentov 1917-1927 / sost. L.A. Barenboyjm, S.M. Viljsker, P.A. Vuljfius, S.L. Ginzburg, E.M. Orlova, S.Ya. Trebleva. — L., 1969.

Статья поступила в редакцию 20.11.12

УДК 75.04

Molchanova L.A. INNOVATIONS IN PAINTING IN THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY. The article basing on the analysis of the works of the art experts discusses the concept of innovations in painting the second half of the XX century.

Key words: an innovation, art, a postmodernism, the information industry, a modern society.

Л.А. Молчанова, соискатель АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: mla@econ.asu.ru

ИННОВАЦИИ В ЖИВОПИСИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

На основе анализа трудов искусствоведов раскрывается понятие инноваций в живописи во второй половине XX века.

Ключевые слова: инновация, искусство, постмодернизм, информационная индустрия, современное общество.

Ориентация общественной жизни с середины XX века на информацию и знание, виртуализацию и глобализацию привели к возрастанию роли инноваций. Спровоцированный инновациями резонанс в искусстве, как одной из составляющей культуры, требует теоретического осмысления инновационной проблематики.

К числу наиболее важных отечественных и зарубежных работ, посвященных искусству второй половины XX века, относится ряд серьезных монографий и научных статей ряда авторов (Е. Ю. Андреева, Б. Тейлор, В. Хофман, В. Крюкова, М. Орлова, Н. Маньковская, М. Кузьмина, Л. Рейнгард, В. Турчини др.). Е. Ю. Андреева анализирует художественные явления и персоналии искусства второй половины XX века, последовательно исследует смену концепций современного искусства, затрагивая его основные направления: абстрактную живопись, поп-арт, неоада, минимализм и т.д. [1]. Исходная точка рассуждений английского искусствоведа Б. Тейлора – анализ изменений, ключевым образом повлиявших на дальнейшее развитие искусства. Он считает, что высокие технологии, Интернет, обострение социальных противоречий, межконфессиональные конфликты – породили новые тенденции в живописи и скульптуре, в кино и фотографии [2].

В целом, говоря о влиянии уровня развития техники и средств массовой информации на искусство второй половины XX века, можно выделить наличие следующих особенностей:

- развитие научной и технической мысли привело к изменению пространственного образа мира, плюрализму и фрагментарности культуры («Рассеянность и спутанность ценностей» (Ж. Бодрийяр) приводит к нарушению иерархической организации культуры, равноправному сосуществованию «высокого» и «низкого», элитарного и массового, к превращению иронии в средство саморазрушения культуры);
- формирование «воспринимающей ориентации» делает человека пассивным потребителем;
- отсутствие конкретного, преобладание абстракций, приводит к утрате человеком чувства реального, вытеснением реальности системой симулякров-фантомов сознания, стирающих различие реального и воображаемого, замыкающихся на самих себе копий без оригиналов;
- театрализация жизни современного общества (истина, подлинность и реальность больше не существуют, а вместо них господствуют шоу-политика, шоу-правосудие и шоу-культура). Это ощущение театральной призрачности, не подлинности жизни особенно проявилось в 80-х годах, и оно же стимулировало процессы переосмысления возможностей и границ реализации человеческой индивидуальности в постсовременном обществе [3, с. 178];
- реакцией на «общество потребления» в культуре 80-90-х годов явился возврат к религиозно-духовной проблематике (множество сект, интерес к языческим ритуалам, эзотеризм, оккультизм, восточные духовные практики, экологическое движение, медитация, спиритизм, сатанология и т.п.), «культура номадизма» (концепция Ж. Делеза и Ф. Гаттари);
- неопределенность, открытость, незавершенность, стирание пространственных и временных границ в культуре приобрело мозаично-цитатный облик, она охотно прибегает к практике сопоставления различных исторических эпох и традиций мышления;
- утрата человеком чувства реального в искусстве выразилась обращением к мифу, легенде, притче, сновидениям;
- искусство (особенно живопись) во второй половине XX века берет на себя роль культурного авангарда.

Новаторство в развитии искусства представляет собой процесс преобразования творческого метода, обусловленного изменением художественной картины мира, способствующий формированию особенностей художественного языка. Источником новаторства выступают не только изменения социокультурных условий жизни общества, но и индивидуальная творческая деятельность художника, его неповторимый внутренний мир.

Инновация в искусстве – это использование новых технологических приемов при создании художественного произведения, новых предпочтений человека в духовной сфере, это культурно-

социальный феномен, представляющий собой реакцию художника на этический, эстетический климат общества. При этом форма выражения зависит во многом от нравственных потребностей самого общества.

У художников XX века фактура становится иногда главным выразительным средством для создания индивидуального художественного образа, а создание новых, то есть незнакомой ранее художественной практике фактур – основной пластической задачей. Отсюда и использование нетрадиционных в художественном отношении материалов. Можно выделить технико-технологические инновации в живописи – использование новых материалов, новых технологических приемов, то есть радикальное изменение в технических приемах, использовании новых компьютерных технологий, при этом живопись зачастую сочетается с графикой, полиграфией, компьютерным дизайном, фотографией.

Еще один тип новшества в искусстве – обращение к новым образам и темам или возвращение забытых образов и тем в искусстве. Художественный образ в последние десятилетия трансформировался. Постмодернистское искусство попыталось найти предмет художественного вдохновения не в человеке, а в мире обыденных предметов. Классические, художественные образы были подвергнуты «интенсивной фрагментации». Так в середине 1950-х годов актуальное искусство в Нью-Йорке стремится к объективности. Художник Д. Джонс выбирает в качестве своих сюжетов обыденные, бывшие в употреблении вещи (карманные фонари, электролампочки и проч.). В Европе интерес вызывает рекламная упаковка американской продукции. Р. Хэмилтон использовал рекламную продукцию в своих произведениях, чтобы показать, как рынок преуспел в организации жизни человека. В 1959 году А. Йорн, один из создателей группы «СоВrА» (1948-1951) преступает к работе над бесконечным циклом под общим названием «Модификации». При этом он использовал новацию Дюшана, который в 1919 году представил «исправленный реди-мэйд» – репродукцию портрета Джоконды с пририсованным карандашом и бородкой. Основой для модификации Йорна служили картины XIX века, укрощавшие когда-то комнаты буржуа. Он модифицировал портреты и пейзажи тем, что счищал одни детали и дорисовывал другие. Мимо Ротелла представил в 1954 г. в качестве картин сорванные и переделанные плакаты, наклеенные на холст – деколлаж. У А. Бурри, Л. Фонтаны, О. Пиены картина превращается в ритуальную жертву. Бурри экспонирует натянутые на подрамники мешки, дырявые, жженные, часто выкрашенные в красный цвет. Фонтана вместо изображения пространства в живописи «позволяет» миру по ту и по эту сторону холста вторгаться в зону, ограниченную подрамником, через разрезы и дыры в основе. Пиене держал холст над свечой до тех пор, пока горячий воздух и копоть не образовывали на нем свою абстракцию. В 1980 – 1990-е годы художественные образы в живописи начинают сильно отличаться от 1960-х годов (поп-артовские образы звезд и реклам). Для них характерно обращение к виртуальному, еще не внедренному образу. Стали доступны средства манипуляции образами, имиджами, заимствованными в разных временах и пространствах.

Главным для художника второй половины XX века становится не авторское выражение, а желание выплеснуть чувства, сексуальную энергию, показать интимность в более жестких формах. Зритель становится основным участником в создании произведения, художник заставляет зрителя вступить в диалог, многие художники как бы предлагают войти внутрь произведения, стать одним из его авторов. Художник в своих произведениях обращается в прошлое, синтезирует различные стили и направления, пересматривает произведения художников других эпох. Еще одной из характерных инноваций является использование приема иронии, юмора, пародии. Даже вводится такой термин как пастиш, который обозначает, пустую пародию, утратившую чувства юмора. Художники изменяют смысл привычных вещей, используют как артефакт. Заменяется традиционное понятие «образ» на «имидж» (англ. image – вид, облик). Главным становится не духовность, а телесность.

Библиографический список

1. Андреева, Е.Ю. Постмодернизм. Искусство второй половины XX – начала XXI века. – СПб., 2007.
2. Тейлор, Б. Art today: Актуальное искусство 1970-2005. – М., 2006.
3. Ильин, И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа. – М., 1998.

Bibliography

1. Andreeva, E.Yu. Postmodernism. Iskusstvo vtoroy poloviny KhKh – nachala KhKhI veka. – SPb., 2007.
2. Teylor, B. Art today: Aktualnoe iskusstvo 1970-2005. – M., 2006.
3. Iljin, I.P. Postmodernizm ot istokov do konca stoletiya: ehvoluciya nauchnogo mifa. – M., 1998.

Статья поступила в редакцию 20.11.11

УДК 7.01

Tkachenko A.V. THE CONTRIBUTION OF KUZBASS SCULPTOR A.P. HMELEVSKY IN DEVELOPMENT DOMESTIC MEDAL'S ART. In work are considered one of sides of a creative heritage of outstanding Kuzbass sculptor A.P. Hmelevsky – medal's art presented by medals and plates. Subjects, plots of products differ the big variety: memorials of the Russian state, orthodox church, portraits of outstanding scientists, cultures, arts, themes of grief, repentance, mourning, a theme of mutual relations of the man and the woman. The sculptor developed traditions of an author's medal and has managed to tell the word in medal's art.

Key words: medal's art, the medals executed in the traditional way, an author's medal, plates, realism, mannerism; change by that, plots, materials throughout creative life of the sculptor.

А.В. Ткаченко, соискат. каф. истории отечественного и зарубежного искусства ФГОУ ВПО «Алтайский государственный университет», E-mail: stm@art.asu.ru

ВКЛАД КУЗБАССКОГО СКУЛЬПТОРА А.П. ХМЕЛЕВСКОГО В РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО МЕДАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В работе рассматриваются одна из граней творческого наследия выдающегося кузбасского скульптора А.П. Хмелевского – медальерное искусство, представленное медалями и плакетками. Тематика, сюжеты произведений отличаются большим разнообразием: памятные даты российского государства, православной церкви, портреты выдающихся деятелей науки, культуры, искусства, темы скорби, раскаяния, оплакивания, тема взаимоотношений мужчины и женщины. Скульптор развивал традиции авторской медали и сумел сказать свое слово в медальерном искусстве.

Ключевые слова: медальерное искусство, медали, выполненные традиционным способом, авторская медаль, плакетки, реализм, маньеризм; смена тем, сюжетов, материалов на протяжении творческой жизни скульптора.

А.П. Хмелевский, видный кузбасский скульптор, жил и работал в г. Кемерово с июня 1974 года, когда он приехал в областной центр Кузбасса после завершения учёбы в МВХПУ им. Строганова, до дня его трагической гибели 3 сентября 2008 года. А.П. Хмелевский известен, прежде всего, как автор большого числа монументальных произведений, среди которых – «Дружба народов», «Экология», «Труженики тыла», «Спаситель». Однако на протяжении всей творческой жизни мастер активно занимался и мелкой пластикой, в частности, медальерным искусством. Его работы – медали и плакетки – заслуживают, на наш взгляд, особого внимания искусствоведов.

Медальерное искусство – это особый вид искусства, связанный с изготовлением монет и медалей. Для него характерны небольшие размеры произведений, выбор плоской формы, обладающей лицевой стороной – аверсом и оборотной стороной – реверсом. Изображение и надписи выполняются в виде выпуклого и вогнутого рельефа. Традиционно в качестве материала для монет и медалей используются металлы (медь, серебро, золото и др.), которые, благодаря их относительной прочности и мягкой податливости, позволяют добиться чёткости мелкофигурных изображений. Можно отметить устойчивость иконографических типов и композиционных приёмов, применяемых в медальерном искусстве и связанных с необходимостью вписать изображение в заданную форму, главным образом, круг, а также добиться органичного композиционного сочетания изображений с надписями. Для этого вида искусства характерны поиски ясных и лаконичных пластических решений, способствующих облегчению восприятия изображений, частое использование символов, эмблем, аллегорий [1, с. 365].

Плакетки, или плакетки, отличаются от медалей более свободной формой как по абрису, так и размеру, необязательным наличием реверса, использованием различных материалов для изготовления (керамика, гипс и т.д.), и кроме того, не являются наградным объектом.

Еще в годы учебы А.П. Хмелевский проявляет активный интерес к медальерному искусству, которое в то время становится особенно популярным.

Дипломный проект А.П. Хмелевского «По пушкинским местам» был посвящен А.С. Пушкину и состоял из пяти медалей, которые были объединены общей темой. Каждая медаль посвящалась одному из периодов в жизни поэта. К теме Пушкина скульптор обращался в своем творчестве неоднократно [2]. Одна медаль из дипломного проекта была представлена в 1974 на Всемирной выставке «Возрождение медалей» во Франции. Было отлито несколько комплектов, один из которых находится сейчас в частной коллекции. Эти факты свидетельствуют о том, что художник не только верно выбрал тему дипломного проекта, но и удачно воплотил его. Определенная заслуга в этом принадле-

жит и его учителю, который в этот период также обращается в своём творчестве к пушкинской теме. Учителем Хмелевского был известный художник-медальер Александр Борисович Шабанов (1937–1995) [3; 4].

Творчество Алексея Павловича Хмелевского можно условно разделить на 3 периода.

1 период: 1970–1980-е годы, период ученичества, познания скульптурного мастерства отмечен влиянием метода социалистического реализма.

2 период: 1980–1990-е годы – выработка творческого метода, индивидуальной манеры художника, испытывающей влияние искусства и культуры эпохи позднего Возрождения (это находит проявление в обращении к традициям маньеризма), а так же средневекового искусства России (использование иконографических образов).

3 период: 1990–2000-е годы – расцвет творческого метода, период создания произведений в уникальной манере, сформировавшейся в русле эстетики постмодернизма.

Рассмотрим произведения А.П. Хмелевского по тематике, сюжетам, стилистическому своеобразием в соответствии с выделенными периодами.

В первый период творчества скульптора в Кемерово его работы были посвящены открытию угля в Кузбассе, труду шахтеров, металлургов, химиков, так как тема трудового подвига советских людей была наиболее востребована в это время. Она была актуальна для художника на протяжении почти 20 лет творческой работы («Открытию угля в Кузбассе» (1974); «Кузбасс», «Михайло Волков», «Индустрия», «Больше угля» (1976); «Рабочим Кузбасса. Шахтеры. Металлурги. Химики» (триптих) (1980); «Строители» (1982); «Проходчик» (1986); «Земля Кузбасская. Шахтеры. Химики. Металлурги» (триптих) (1988)). Перечисленные произведения выполнены на хорошем художественном уровне в реалистической манере, в устоявшихся традициях медальерного искусства.

Тема Великой Отечественной войны отражена в творчестве скульптора также с начала его творческого пути: «41-й год» (1975 г.), «9 Мая» (1985 г.); в поздний период творчества скульптор обращается к этой трагической теме в своих монументальных произведениях («Погибшим в госпиталях», «Труженикам тыла»).

В начальный период творческого пути Хмелевской обращается к теме Женщины. Эта тема будет волновать художника до конца жизни. Наиболее интересны работы: «Международный год женщины» (1975 г.); «Материнство» (1975 г.); «Рождение», «Три весны» (1976 г.); «Земля Кузнецкая» (1984 г.), «Бегущая», «Модель» (1990 г.). Он стремится найти свой образ женщины, отдельные черты которого постепенно проступают в его произведениях.

Эта тема была тесно связана с темой многогранных отношений мужчины и женщины («Двое» (1976 г.); «Мужчина и женщи-

на» (1984 г.); «Мужчины и женщины», «Усталость» (1988 г.); «Сидящие» (1990)), в которой раскрывается многообразие эмоций, ощущений, чувств, помыслов, переживаний, волнений, испытываемых людьми. Художника волнует состояние единения, союза, понимания двух людей и полного их разъединения, разобщения, отторжения друг от друга. Эту тему скульптор развивает во втором и третьем периоде творчества.

Можно увидеть некоторую сюжетную линию в плакатках 1990–1991 года, объединённых общей темой «Мужчина и женщина». Очевидно, что художника увлекает чувственная, гедонистическая сторона жизни. Встречаются плакетки с названиями «На плечере», «В мастерской», плакетки, изображающие вечный сюжет «Художник и модель», а также плакетки, навеянные библейскими сюжетами: «Изгнание из рая», «Игры в раю». Но на самом деле основным содержанием этих произведений является тема взаимоотношения мужчины и женщины. Лишь в одной плакетке присутствует деталь, чётко указывающая на сюжетную привязку к библейской тематике. Это змей-искуситель в сюжете «Изгнание из рая».

Еще одна тема волновала художника с момента создания первых его самостоятельных произведений (т.е. 1,2,3 период творчества) – это тема творческого человека, человека, связанного с искусством, его страдания, терзания, взаимодействие с другими людьми: «Семья художника» (1976 г.), «Люди и куклы» (1976 г.), «Дом художника» (1977 г.), «Вдохновение» (1985 г.), «Скульптор» (1986 г.), «В мастерской художника» (1988 г.), «У скульптора» (1990 г.). Скульптор обращается к изображению женщины-творца, посвятившей себя музыке и воплотившейся в образе Женщины-музыки в произведениях «Арфистка», «Скрипачка», «Музыка» (1975–1976 гг.), «Виолончелистка» (1980 г.).

Тема творчества и творческого человека воплотилась в ряде плакеток и медалей, посвященных изображению художников и музыкантов, деятелей культуры – современников (скульптора Нестеркина, художника А. Чернова), а также мемориальных портретов – посвященных («Посвящается М. Глинке», «Леонардо да Винчи», «П. Гоген» (1976–1977 гг.), «Посвящается Пиротсману» (1982 г.), «Генри Мур» (1983 г.), «А. М. Волошин» (1989 г.); в композиции «Музыканты».

Особо следует остановиться на триптихе «Скульптура. Живопись. Графика» [5], удостоенного премии Кузбассоцбанка за лучшее произведение в 1992 году. На трёх плакетках художник воспроизводит средствами мелкой пластики известные автопортреты трёх великих представителей эпохи Возрождения: Микеланджело, Леонардо да Винчи и Дюрера. Таким приёмом он символизирует виды изобразительного искусства. Выбор личностей неслучаен, так как самому А.П. Хмелевскому была близка эстетика Возрождения и, в частности, его позднего этапа, именуемого маньеризмом. Каждая из плакеток состоит из двух частей. Одна из них является авторским вариантом автопортрета одного из знаменитых художников, а другая воспроизводит фрагменты произведений самого автора, символизирующие труд художника в том или ином виде искусства. В плакетке, посвящённой скульптуре, портрет Микеланджело занимает центральную часть. В плакетках «Живопись» и «Графика» портреты Леонардо да Винчи и Дюрера находятся соответственно слева и справа. Такое расположение неслучайно: среди всех мастеров Возрождения сам автор отдавал предпочтение личности Микеланджело. Видимо, проблематика трагического в творчестве Микеланджело так же была близка А. П. Хмелевскому. Но в плакетке «Скульптура» привлекает внимание редкий «иконографический» метод автора. В правой части плакетки он помещает женскую фигуру, символизирующую труд скульптора. Над ней находится и надпись «Скульптура». В правой руке у фигуры несомненный атрибут труда скульптора – молоток. Прямо перед ней расположен скульптурный станок с находящимся на нём женским торсом. Известно, что А.П. Хмелевской считал скульптуру божественным творением, но творением «второго плана». Первым, по его мнению, бог сотворил женщину [6, с. 3]. В правой части плакетки изображена мужская фигура (возможно, это автопортрет А.П. Хмелевского), с маленьким ребёнком в образе ангела. Изображения ангелов часто присутствуют в произведениях художника, особенно в поздний период творчества. Известна его фотография у скульптурного станка, на котором установлена его работа «Чёрный ангел». Эта фотография воспроизведена на надгробном обелиске скульптора. Что касается иконографической трактовки описываемой плакетки, то сам скульптор никак не комментировал это. Можно лишь предположить, что отводя женщине особое место, он ощущал, что держит в руках божество.

Среди произведений мелкой пластики, созданных А.П. Хмелевским, значительное место принадлежит плакеткам с портретными изображениями известных людей Кузбасса. Эта тема его волновала на протяжении всей жизни. Скульптор продолжает воплощать художественный образ выдающегося, создающего, творческого человека в ряде произведений, на которых изображены современники скульптора. В первую очередь это плакетки, хранящиеся в фондах Кемеровского областного краеведческого музея («Подгорбунский и ученики», «В операционной», «Проходчик», «А.Д. Ракитянский», «Посвящается Н.И. Бачинину» (1986 г.), «А.Н. Кирчанов» (1988 г.). Интересна серия медалей, запечатлевшая русских великих князей, царей и императоров (2000–2008 гг.).

В 1990-е годы (3 период) в творчестве художника появляется новая сюжетная серия произведений, связанная с темой скорби, духовного развития человека, воплощающая христианские сюжеты. Начало этой серии было связано с поездкой в Венгрию в 1983 году.

После творческой поездки в венгерский город Шалготарьян А.П. Хмелевской создаёт две плакетки, отличающиеся звучанием в них трагизмом. Это плакетки «Венгерское окно» и «Скорбь». Можно предположить, что произведение «Венгерское окно» стало результатом глубоких душевных переживаний художника, побывавшего на месте трагических событий, о которых в нашей стране было известно очень мало, и пообщавшегося с очевидцами и участниками этих событий. Очевидно, что с этого момента, с 1983 года, трагическая нота в творчестве мастера начинает звучать достаточно отчётливо. В его собственной стране, в Кузбассе, где он жил и творил, в самом конце 80-х начале 90-х годов XX века произойдут события, которые приведут к большим социальным, политическим и общественным потрясениям и будут иметь трагические последствия в жизни многих людей. В этом сказалась способность художника выделить и наиболее значимые составляющие окружающей действительности, отозваться на них, воплотить в художественных образах, ощутить взаимосвязь прошлого и будущего. Другими словами, он обладал даром предвидения, который встречается очень редко и свидетельствует о таланте художника.

При создании рассматриваемых плакеток А.П. Хмелевской развивает традиции авторской медали, которая пришла на смену традиционной медали, когда последняя утратила функции атрибута, сопровождающего значительное событие или героическую личность. Произведения малой формы он наполняет большим трагическим содержанием. Это отличает его от большинства мастеров, работавших одновременно с ним в данном виде пластики. В плакетке «Венгерское окно» (1983) предметный ряд скорее намечен, чем отображён. Сами изображаемые объекты несут в первую очередь символический смысл. Вся композиция строится на вертикальных и горизонтальных линиях. Оконная рама превращается в крест. Интересен пластический объём в правом верхнем углу, при первом взгляде напоминающий развешивающуюся на ветру оконную занавеску. Однако, можно предположить, что художник, скорее всего, стремится изобразить не материальный объект, а некую энергетическую или духовную субстанцию, призванную усилить символический смысл произведения. В центре композиции находится распятие, выполненное в предельно обобщённой манере, напоминающей аналогичные изображения на литых иконах и крестах, изготовленных кустарным способом непрофессиональными мастерами и имевших широкое распространение в крестьянском быту по всей России. Намеренно выбирая такую манеру, художник отказывается от второстепенных деталей и ещё больше усиливает основной смысл произведения. В левом нижнем углу он помещает изображение комнатного растения. Сказать, какой это цветок, невозможно, так как он выполнен так же обобщённо, как и весь остальной предметный ряд. Видны только его побеги, один из которых направлен в сторону распятия, и едва заметный наклон всего растения в ту же сторону. Это создаёт ощущение беспомощности и сострадания. Тем не менее, здесь чувствуется желание автора внести в композицию жизнеутверждающий символ, воплощающий стремление к жизни, пусть и через страдания. В правом нижнем углу выделяется изображение городского пейзажа, которое решено всё в той же схематичной манере и построено на вертикальных и горизонтальных линиях. Но преобладание вертикалей ощущается более заметно. Яркие выраженные диагонали в композиции являются края распахнутых оконных створок и вторящие им побеги цветка, направляющие внимание к центру, который занимает распятие.

Название произведения указывает на страну, где происходили трагические события. Но в этой стране есть конкретная местность с улицами, домами и окнами – непосредственными свиде-

телями событий. Возможно, воображение подсказало художнику идею создания памятной мемориальной доски и установки её на одном из зданий. Такое отношение к художественному творчеству было характерно для А.П. Хмелевского. Он считал, что художник должен стремиться откликаться на значимые события окружающей действительности.

Вторая плакетка, имеющая название «Скорбь», ещё менее информативна, чем «Венгерское окно», и её трудно связать с каким-либо конкретным событием даже предположительно. Но вместе с тем трагическая нота звучит в ней более отчётливо. Этому способствует своеобразие композиционного построения, когда традиционные законы, в соответствии с которыми создаётся произведение изобразительного искусства, не применяются и само изображение едва удерживается в рамках пласта. Женская фигура, олицетворяющая скорбь, притягивает взгляд в первую очередь, но не является центром композиции. Деталь, которая вызывает наибольший интерес, – это цветок в правой руке женщины, у которого, кажется, обнажён корень. Можно предположить, что тема, которую затрагивает художник своим произведением, – взаимоотношения человека с окружающей его природой, точнее – его во многом бездумным и часто жестоким отношением к ней. Крест с распятием в правом верхнем углу – это символ, напоминание об ответственности. Использование художником такого символа свидетельствует о серьёзности темы, затрагиваемой его произведением.

В своих плакетках А.П. Хмелевской часто используется технический приём, когда фон, на котором находится изображение, имеет неопределённый характер. Такой зыбкий фон художники-медальеры начали использовать в своих работах, когда стали отходить от традиций классической медали и создавать новое направление, получившее название авторской медали. Этот приём, наряду с другими нововведениями, позволял наиболее полно выразить авторскую индивидуальность и своеобразие видения окружающей действительности.

Мастерски пользовался им учитель А.П. Хмелевской А.Б. Шабанов. Он создал множество медалей по классическим канонам медальерного искусства. Но уже во многих из них он очень убедительно изображал пластическими средствами такие зыбкие среды, как воздух и вода. При этом тематика и весь композиционный строй его медалей оставались в классических рамках. В 1971 году в Москве состоялась первая Всесоюзная выставка медалей, способствовавшая распространению нового творческого метода, для которого характерно воплощение авторского, личностного отношения художника к предмету изображения. Известность получила медаль А.Б. Шабанова «За облаками», где очень достоверно, только средствами мелкой пластики, показано парение маленького самолёта в безбрежном небе. Кроме силуэта самолёта и зыбкого фона, изображающего небо, на медали больше ничего нет [7]. Предположительно в этот год А.П. Хмелевской серьёзно увлёкся искусством медали.

Несомненно, пример учителя оказал определённое влияние на становление творческой манеры Алексея Павловича. Однако известный технический приём он использует совершенно по-новому, стремясь передать трагическое наваждение от происходящего. Его не интересует просто многообразие и удивительность окружающего мира, он стремится подняться к высотам трагического. Тревожное ощущение усиливает зыбкость фона в нижней части плакетки, в котором начинает исчезать фигура. У неё отсутствуют ноги, размывается правая рука. Движение начинается извне и развивается по направлению от правого верхнего угла к левому нижнему, стремясь увести изображение за пределы пласта. Создаётся впечатление, что сейчас изображение исчезнет и ему на смену придёт другое, может быть, более оптимистическое.

Женские образы занимают в искусстве А.П. Хмелевской, наверное, самое значительное место. Достаточно сказать, что

большая часть его монументальных скульптур является гимном, посвящённым женщине. Об этом свидетельствуют и названия скульптур, и тематика, и то, что олицетворяется в этих произведениях. Не является исключением и рассматриваемая плакетка. Образ женщины со склонённой головой возникнет в его искусстве в следующий раз в скульптурной композиции «Экология». Две женские фигуры олицетворяют природу живую, радостную, и природу, раненную человеком. Отмечено сходство этих двух произведений, выполненных в разных видах искусства. Схожи центральные образы, одинаковы движения, подчеркнутые складками одежды. Однако в плакетке чувства, выражаемые художником, звучат резче и обострённее, в скульптуре – мягче и лиричнее. Упомянутый монумент был установлен на площади перед областным архивом в 1997 году. Сопоставление двух разных произведений, которые отделяет друг от друга временной отрезок протяжённостью 14 лет, позволяет смоделировать, воссоздать и представить процесс творческого переживания, вынашивания художником идеи, затронувшей его душу.

Рассматривая произведения медальерного искусства в творчестве кузбасского скульптора А.П. Хмелевского, необходимо упомянуть о его деятельности художника-медальера на ювелирной фабрике «Золотое руно» в г. Кемерово, где он работал в течение нескольких лет, а с 2000 по 2002 год являлся главным художником. Им были созданы областные наградные и памятные медали («Доблесть Кузбасса», «Почетный работник культуры Кузбасса», «За достойное воспитание детей» и др. [8, с. 4]), которые выполняются из драгоценных металлов, а так же памятные плакетки и знаки.

Обзор творчества медальера А.П. Хмелевского позволяет выделить несколько групп произведений:

1) медали, выполненные традиционным способом (в основном, наградные медали);

2) медали, выполненные нетрадиционным способом (нет реверса; большой размер медали; фигуры и другие объекты изображения «выходят» за рамки круга, рельеф переходит в объёмное изображение); сюда относятся медали в честь памятных дат, выставочные произведения;

3) плакетки, имеющие самостоятельное значение (в честь памятных дат, выставочные произведения);

4) плакетки-реплики, плакетки-этюды, являющиеся эскизами к будущим произведениям (мемориальным и памятным доскам, скульптурам малых форм и монументальной скульптуре), которые по художественному содержанию могут также относиться к плакеткам, имеющим самостоятельное значение.

Тематика перечисленных групп произведений отличаются большим разнообразием. Скульптор использует различные материалы для реализации своих проектов: драгоценные металлы, бронзу, медь, алюминий, керамику, гипс.

Таким образом, можно определить, что на протяжении творческой жизни скульптора изменялись сюжеты, формы, предназначение его произведений. Сюжеты, используемые мастером для исполнения, отличаются большим разнообразием. Они посвящены памятным датам российского государства, коммунистической партии, православной церкви, выдающимся деятелям науки, культуры, искусства. Эти темы скульптор разрабатывал во все периоды творчества. Особое внимание скульптор уделял решению тем взаимоотношений мужчины и женщины, предназначения человека, его духовности, которые скульптор стал разрабатывать во втором и третьем периоде. Наиболее выдающиеся произведения мастера посвящены теме скорби, раскаяния, оплакивания, они стали актуальны для художника в последний период творчества.

А.П. Хмелевской, являясь выдающимся скульптором Кузбасса (можно говорить о мировом значении его творчества) развивал традиции авторской медали и сумел сказать свое слово в медальерном искусстве.

Библиографический список

1. Аполлон. Изобразительное и декоративное искусство. Архитектура: терминологический словарь / под общ. ред. А.М. Кантора. – М., 1997.
2. Чертогова, М.Ю. Алексей Хмелевской: каталог. – Кемерово, 1992.
3. Э/р. – Р/д: <http://art.ru.info/ar/23860>
4. Э/р. – Р/д: http://coin-medallist.narod.ru/medaleri/medaleri_4/ изображения медалей Шабанова А.Б.
5. Чертогова, М.Ю. Художники Кемерово. 1930 – 2003 гг. // Библиографический справочник. – Кемерово, 2003.
6. Ольховская Л. Сентиментальное путешествие со скульптором // Наша газета. – 14/02/2001.
7. Э/р. – Р/д: <http://maletin.chat.ru/text/pushkin.htm> советское медальерное искусство, выставки, медали на пушкинскую тему
8. Ляхов, И.Я. В металл он вкладывает душу // Кузбасс. – 16/02/2001.
9. Откидач, В. Сила дерзаний // Художник. – 1986. – № 10.

Bibliography

1. Apollon. Izobrazitel'noe i dekorativnoe iskusstvo. Arkhitektura: terminologicheskij slovarj / pod obsh. red. A.M. Kantora. – M., 1997.
2. Chertogova, M.Yu. Aleksej Khmelevskij: katalog. – Kemerovo, 1992.
3. Eh/r. – R/d: <http://artru.info/ar/23860>
4. Eh/r. – R/d: http://coin-medallist.narod.ru/medaleri/medaleri_4/ izobrazheniya medaley Shabanova A.B.
5. Chertogova, M.Yu. Khudozhniki Kemerova. 1930 – 2003 gg. // Bibliograficheskij spravochnik. – Kemerovo, 2003.
6. Olikhovskaya L. Sentimental'noe puteshestvie so skulptorom // Nasha gazeta. – 14/02/2001.
7. Eh/r. – R/d: <http://maletin.chat.ru/text/pushkin.htm> sovetskoe medal'ernoje iskusstvo, vihstavki, medali na pushkinskuyu temu
8. Lyakhov, I.Ya. V metall on vkladivaet dushu // Kuzbass. – 16/02/2001.
9. Otkidach, V. Sila derzaniy // Khudozhnik. – 1986. – № 10.

Статья поступила в редакцию 20.11.11

УДК 73:711.433(571.17)

Rysaeva S.F. THE ROLE OF THE PLASTIC ARTS IN FORMATION OF THE SPATIAL ENVIRONMENT IN KEMEROVO CITY. The actuality of the existence of all the variety of complex solutions of urban space has been considered. The solutions are created on the basis of synthetic concept of the architectural environment which includes the monumental art. The specific of the functioning of monumental sites of the XXth century in modern urban environment in Kemerovo has been revealed. The developments of monumental art in Kemerovo, special feature of formation of structural plastic language of the city have been analyzed and the urgency of their research has been determined. Three stages of the formation of subject spatial complex in the XXth – XXIst centuries have been selected.

Key words: synthesis of arts, functional synthesis, constructive synthesis of Technology, symbolic synthesis, architecture, urban environment, monumental decorative art, monumental sculpture, plastic.

С.Ф. Рысаева, ст. преп. филол. РГПУ, г. Кемерово, E-mail: svetlana2603@mail.ru

РОЛЬ ПЛАСТИЧЕСКИХ ИСКУССТВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ГОРОДА КЕМЕРОВО

Рассмотрена актуальность существования всего многообразия комплексных решений городского пространства, создаваемых на основе синтетической концепции архитектурной среды, включающей в себя монументальное искусство. Выявлена специфика функционирования монументальных памятников XX века в современной городской среде города Кемерово, проанализированы развитие монументального искусства в Кемерово, особенность формирования структурно-пластического языка города и определена актуальность их исследования. Выделено три этапа становления предметно-пространственного комплекса города Кемерово XX-XXI вв.

Ключевые слова: синтез искусств, функциональный синтез, конструктивно-технологический синтез, символический синтез, архитектура, городская среда, монументально-декоративное искусство, монументальная скульптура, пластика.

Актуальность существования всего многообразия комплексных решений городского пространства, создаваемых на основе синтетической концепции архитектурной среды, включающей в себя монументальное искусство, наиболее востребовано в современном обществе, культурная жизнь которого очень многообразна и находится в неустойчивом состоянии поиска.

Особое место занимают вопросы доступности искусства широкому потребителю, превращения культурного досуга в норму жизни, а человека – в творца. Повседневная жизнь искусства в современном мире требует новых экспериментов, развития концептуального искусства, привлечения медиа-технологий, расширения возможности поиска новых путей, стилей и направлений в искусстве, что и способствует формированию новых синтетических видов творчества.

Концепция архитектуры современного городского пространства базируется на синтетичности, которая закономерно развивается на основе идеи синтеза искусств, таких как функциональный, конструктивно-технологический, символический в рамках концептуального, деятельностного и средового подходов.

Функциональный синтез представлен ключевой схемой последовательных связей: классификация искусств – синтез искусств – функциональная программа. Он подразделяется на внутренний и внешний, специальный и универсальный, доминирующий и сопутствующий.

Конструктивно-технологический синтез проявляется в параметрах динамичности, трансформируемости и мобильности пространства городской среды, а также в интегрирующей роли новейших информационных технологий.

Символический синтез базируется на формообразовании, которое несет знаково-символическую функциональную информацию, семантическую коммуникацию, образную метафору и авторский стиль архитектора и художника.

Данная работа – попытка выявить и проследить изменение роли монументальной пластики в модернизированной городской

среде конца XX – начала XXI века города Кемерово. Характерное для современности разрушение классической системы ценностей приводит к снижению идеологического и нравственно-воспитательного значения монументального искусства. Монументы – это человеческие ориентиры, созданные людьми как символы своих идеалов, целей, действий. Они предназначены пережить период, породивший их, и оставить наследство для будущих поколений, образуя связь между прошлым и будущим. В связи с этим актуально изучение монументальных памятников XX века и выявление специфики их функционирования в современной городской среде города Кемерово.

Постановка проблемы намечает основные смысловые направления работы. Первое направление заключается в изучении взаимоотношений системы – «архитектура – скульптура – среда – человек». Такой подход обусловлен тем, что именно в обозначенный период в трудах социологов, градостроителей, искусствоведов и других исследователей появляется термин «городская среда», в котором город рассматривается с естественнонаучных позиций. Данный термин стал одним из основных понятий междисциплинарного понятийного аппарата. Используясь в контексте различных наук, этот термин наполняется тем или иным смыслом, соответствующим характеру исследований.

На наш взгляд, наиболее универсальным является следующее определение городской среды. Городская среда – это специфическое представление о городе как антиподе среды природной или сельской, символ «городского» образа жизни в условиях глобального процесса урбанизации; совокупность открытых и закрытых пространств города; различного рода фрагменты открытых пространств города с их характерным предметным наполнением и эмоциональной окраской [1]. К мнению авторов этой концепции необходимо добавить, что по средствам среды осуществляется и преемственность культуры: Совмещая в единстве своих систем одновременно сложившиеся слои, предметы, принадлежащие различным временным периодам, среда

связывает человека с временной глубиной бытия, его «четвертым измерением» и служит одной из форм осуществления социальной памяти.

Важнейшее значение в формировании гармоничной, эстетически выразительной городской среды имеет монументальное изобразительное искусство. Существует глубокая связь между монументальностью как определенным художественно-пластическим выражением идеи и духовными ценностями эпохи, лежащими в основе культуры. «Пространство должно быть не просто вместилищем статуи или здания, оно должно обладать чертами и свойствами, родственными их духовному миру в эмоциональном и художественном отношении» [2]. Поэтому монументальность немаловажна вне синтеза искусств.

Исследователь В.П. Толстой выделяет основные постоянно действующие художественные принципы, обязательные для произведений монументального искусства. Эти принципы таковы: принцип соответствия содержанию, образного строя и среды существования произведению монументального искусства; принцип соразмерности и пропорциональной соотношенности данного произведения с тем пространством, в котором оно живет, то есть гармонического соотношения части и целого; принцип одновременного слияния и выделение данного монументального произведения в ансамбле. Эти основные качества выявляют особенность монументального творчества как специфической самостоятельной отрасли в ряду пространственных искусств [3].

Синтез искусства и архитектуры наполнен произведениями различных видов, в том числе живопись, мозаика, фреска, малые архитектурные формы и скульптура. Вторым направлением исследования данной статьи является монументальная скульптура, так как средоформирующие возможности ее велики: она может подчеркивать городские координаты, служить ориентиром или композиционной доминантой, выделять отдельные пространства между ними, координировать их масштабные характеристики, закреплять визуальные связи. Таким образом, монументально-декоративная скульптура несет градостроительную функцию. Сегодня особого внимания в этой взаимообусловленности требует к себе «урбанистический фактор», ибо в процессе так называемой технической революции, характеризующей современный этап индустриального строительства, сложились новые условия, изменившие ситуацию для скульптуры, призванной бытовать в городской среде. Это – гипертрофия масштабов застройки, унификация и типизация объемов и создаваемых ими градостроительных пространств, унылость и «необжитость» последних. Эти обстоятельства, в свою очередь, влияют на формообразующие качества самой скульптуры, призванной считаться с иной пластикой фасадов и архитектурных деталей, композиционными особенностями новых городских образований.

В контексте предложенных В.П. Толстым принципов монументальных средств [4] можно провести анализ знаково-символической функциональной информации процесса исторического развития средовых объектов города Кемерово, зародившихся в середине XX – начала XXI века, когда монументальная скульптура, воздвигнутая на площади, становится ее смысловым и композиционным центром. Для ее высокого художественного исполнения недостаточно наличие одного только скульптора, нужен архитектор, который проектирует размер и расположение памятника, его архитектурное обрамление и постамент. Крупный монумент завершает архитектурную композицию, завершает строгий характер официальной площади.

Таким образом, анализируя понятия синтетической концепции городской среды и роли монументальной скульптуры в этой системе как мощного гуманизирующего фактора, способного активно действовать в современной сложной и противоречивой урбанистической среде, можно кратко охарактеризовать специфику особенностей формирования структурно-пластического языка города Кемерово.

Для Кемерово, получившего статус города в 1918 году, характерен ансамблевый характер застройки. Застройка центральной части города началась только в конце 1940-х годов. Первый проект застройки города был выполнен в 1931 г. известным немецким архитектором Эрнстом Маем, но не был осуществлен в полной мере по ряду причин. В 1927 г. архитектором А.Д. Крячковым был построен Дворец труда, выполненный, как и первые здания в центре города, в конструктивистском стиле с присущими ему лаконичностью, функциональностью, отсутствием украшений [5]. Архитектурный облик центральной части города в 50-е годы прошлого века складывался под руководством архитектора Л.К.Моисеева. Одним из первых его проектов был жилой дом на

площади Пушкина с аркой и магазином «Мелодия», Главпочтамт, была реконструирована главная улица города – Советский проспект, созданы ансамбли лучших площадей – Пушкинская, Театральная, Волкова. В.А.Суриков, архитектор, в 50-х годах проектировал центр Кемерово вместе с Л.К. Моисеевым, Л.И. Донбаем и др. Проектировал жилые дома на улицах Весенней, Арочной, Набережной, 50 лет Октября, здание Госбанка (ул. Кирова), здание бывшего ГИАПАа. Лучшим детищем зодчего стало здание областной библиотеки, проект от начала до конца был авторским. Трехэтажное величественное здание стало украшением не только улицы Дзержинского, но и органично вписалось в площадь Волкова [6]. Особую роль в силуэте городского центра приобретает ландшафтная архитектура речной долины – архитектура открытых пространств, земли, воды, зелени и малых форм, подчеркивающая индивидуальность и наиболее характерные черты силуэта городского центра.

В советский период монументальное искусство в Кемерово развивалось по традициям, свойственным всему советскому искусству. Это, прежде всего, Лениниана, главный памятник которой скульптор Л.Е. Кербеля однозначно определил комплексное формирование планировки и застройки площади Советов. В ансамбле площади здание бывшего обкома КПСС, построенное в 1969 году, будет и на перспективу сохранять ведущее композиционное значение.

Следующая тема советского монументального искусства, получившая развитие в Кемерово, – героико-историческая. Она представлена памятниками, монументами, мемориалами, посвященные героям Великой Отечественной войны, историческим лицам и людям трудовой славы. Следует выделить памятник первооткрывателю кузнецкого угля Михайле Волкову (скульптор Г. Баранов), памятник А.С. Пушкину (скульптор М.Г. Манисер), мемориальный комплекс «Вечный огонь» (скульпторы Н.Д. Щербаков и Н.А. Ковальчук), памятник воинам-интернационалистам (скульптор В.В. Треска), памятник С. Орджоникидзе (скульптор А.П. Хмелевской), монумент «Память шахтерам Кузбасса» (скульптор Э. Неизвестный) и ряд других.

Третье направление связано с декоративной направленностью монументальной скульптуры. Помимо расположения скульптур на площадях города, территориях возле крупных общественных зданий, как на предыдущих этапах, монументальная скульптура располагается и на частных пространствах, которые являются буферными между транзитным движением в городском пространстве и внутренним пространством зданий. Однако их количество гораздо больше. Они формируют свою зону влияния в городской среде, бывают различными по масштабу, площади, конфигурации; открытые или закрытые. К ним относятся пространства возле школ, больниц, офисов, ресторанов, перед заводскими проходными и других объектах. Это – «Журавли» (скульптор В. Нестеров), бюст сталевару (скульптор Блинов), «Двое в пространстве» и «Дружба народов» (скульптор А.П. Хмелевской) и другие.

Рассматривая историю становления предметно-пространственного комплекса города Кемерово XX-XXI вв., можно условно выделить три этапа. Их количество обусловлено политическими и экономическими изменениями в стране.

Первый этап – 1941-1985 годы. Характеризуется появлением скульптурных форм, посвященных победе советского народа в Великой Отечественной войне, идеологии прославления политического строя социализма и коммунизма. Характерно также появление мемориальных комплексов со скульптурными элементами, посвященных воинам, погибшим в годы Великой Отечественной войны. Анализируя пластические решения скульптурных форм этого периода, можно прийти к выводу, что они, в основном, были ограничены рамками искусства социалистического реализма, с элементами «сурового стиля» и располагались преимущественно на официальных площадях города и территориях возле крупных общественных зданий.

Второй этап – 1986-1999 годы. В этот период произошла перестройка государственной политики в области культуры и искусства, снятие идеологических рамок и ограничений. Нужно отметить появление декоративно-монументальных установок, бюстов политических деятелей, космонавтов, мемориальных памятников, связанных с жертвами репрессий.

Третий этап – 2000-2010 годы – период «новой» городской скульптуры. В пластическом и композиционном разнообразии скульптурных произведений, наметилась тенденция к трансформации привычных стереотипов восприятия скульптурного искусства у общества. Эта тенденция отвечает тем процессам, которые происходят в современном российском обществе.

В последнее время в Кемерово процесс обогащения городской среды произведениями монументальной скульптуры малых форм. Идет постепенный отход от больших задач в синтетизации архитектурной среды. Акцент ставится больше на камерность, интимность, развлекательность монументально-декоративных средств, составляя своего рода временное убранство. Такие просчеты требуют отдельного анализа и исследования на примере так называемых «памятников» ковбою, санитарам, собаке, бабушке с внучкой и другие, расположенные в скверах, парках, набережной, внутри дворов. Уже сейчас можно сделать ряд заключений, что в системе «среда – человек» не нашли своего выражения современные эстетические потребности общества к качеству городского пространства; в системе «скульптура – архитектура» не найдены пути их композиционного и организационного содружества.

Библиографический список

1. Дизайн. Иллюстрированный словарь-справочник / Г.Б. Минервин, В.Т. Шимко, А.В. Ефимов [и др.]; под общей редакцией Г.Б. Минервина и В.Т. Шимко. – М., 2004.
2. Балибанов, И.А. Кемерово вчера, сегодня, завтра. – Кемерово, 1982.
3. Новиков, Ф.А. Зодчие и зодчество. – М., 2003.
4. Толстой, В.П. У истоков советского монументального искусства. – М., 1983.
5. Историческая справка Центрального района г. Кемерово // Администрация города Кемерово [Э/р]. – Р/д: http://www.kemerovo.ru/administration/istoricheskaya_spravka.html
6. Зодчий // Кузбасс. – 2009. – № 115. – 1 июля.

Bibliography

1. Dizayn. Illyustirovanniy slovarj-spravochnik / G.B. Minervin, V.T. Shimko, A.V. Efimov [i dr.]; pod obtheyj redakciej G.B. Minervina i V.T. Shimko. – M., 2004.
2. Balibanov, I.A. Kemerovo vchera, segodnya, zavtra. – Kemerovo, 1982.
3. Novikov, F.A. Zochie i zochestvo. – M., 2003.
4. Tolstoj, V.P. U istokov sovetsskogo monumental'nogo iskusstva. – M., 1983.
5. Istoricheskaya spravka Central'nogo rajona g. Kemerovo // Administraciya goroda Kemerovo [Eh/r]. – R/d: http://www.kemerovo.ru/administration/istoricheskaya_spravka.html
6. Zochij // Kuzbass. – 2009. – № 115. – 1 iyulya.

Статья поступила в редакцию 20.11.11

УДК 76.01: 004

Turlyun L.N. MATHEMATICS AT SOURCES OF COMPUTER ART. Article is devoted sources of computer art. In article basis Ben Laposki's creativity has laid down. The author focuses the attention on mathematical methods in computer art. Such concepts as an oscillograph, oscillons, harmonograph, curve Lissajous reveal.

Key words: computer Art oscillograph, oscillons harmonograph, mathematical methods in computer art.

Л.Н. Турлюн, канд. Искусствоведения, ст. преп. каф. истории отечественного и зарубежного искусства АлтГу, г. Барнаул, E-mail: barturagu@mail.ru

МАТЕМАТИКА У ИСТОКОВ КОМПЬЮТЕРНОГО ИСКУССТВА

Статья посвящена истокам компьютерного искусства. В основу статьи легло творчество Бена Лапоски. Автор акцентирует свое внимание на математических методах в компьютерном искусстве. Раскрываются такие понятия как осциллограф, осциллоны, гармонограф, кривые Лиссажу.

Ключевые слова: компьютерное искусство, осциллограф, осциллоны, гармонограф, математические методы в компьютерном искусстве.

Союз искусства и науки в области компьютерных технологий отражают время, в котором мы живем. Для большего осмысления и понимания синтеза искусства и науки требуется междисциплинарный подход к данной проблеме. В 1948 году художник и теоретик Джозеф Шилленгер в статье «Математические основы технического искусства» написал, что машина может создать произведение искусства, если этапы создания изображения прописать на языке математики. Компьютерное искусство и компьютерная графика тесно связано с метаматематикой. Начало компьютерной графики положили математики, многие математические функции обладают высокими эстетическими свойствами. С помощью математических формул создаются новые художественные формы, обладающие математической точностью и рациональностью. В основе компьютерного творчества лежали геометрические фигуры и числа, чередуя алгоритм чисел и геометрических фигур, компьютерный художник создавал сложные геометрические и природные формы, формируя новые художественные образы и стили. Абстрактный мир математики, объединенной с возможностью машины, отдалял художников от традиционных форм и образов в изобразительном искусстве. Использование прикладных математических методов в компьютерном твор-

честве не освобождает от знания теоретических основ, из которых эти методы были получены, кроме того, компьютерное искусство брало свое начало с аналоговых механических инструментов и чертежных машин, которые создавали графические образы на листах бумаги.

Американский математик и художник Бен Лароску нарушил границы между искусством и наукой, он был первый, кому удалось получить графическое изображение, применив для этого аналоговый компьютер. Бен Лароску был примером для будущих ученых и программистов в создании художественных образов техническими средствами. В 1952 году Бен Лароску создал при помощи котодовой трубки осциллографа первые композиции «Электронные абстракции». Первый осциллограф был изобретен французским физиком Андре Блонделем в 1893 году. Осциллограф (лат. *oscillo* – качаюсь + греч. *gсбщ* – пишу) – прибор, предназначенный для исследования электрических сигналов во временной области путём визуального наблюдения графика сигнала на экране либо записанного на фотоленте, а также для измерения амплитудных и временных параметров сигнала по форме графика. С помощью осциллографа наблюдают за связью между двумя величинами – к примеру, за разворачиванием элект-

рического сигнала во времени [1]. Суть идеи Бена Лапоски заключалась во всевозможных перемещениях электронных лучей на флуоресцентной поверхности катодной трубки осциллографа. В дальнейшем полученные Беном Лапоски изображения были записаны на высокоскоростную пленку. По словам самого Лапоски, идея создания «Электронных абстракций» возникла благодаря его экспериментам с различными математическими системами; свою работу Лапоски называл «визуальной музыкой» [2]. Цвет в композиции создавался с помощью специальных фильтров, установленных на осциллографе. Осциллографическое искусство можно рассматривать, как визуальную музыку, так как основные художественные формы электронных абстракций напоминают звуковые волны. Используя и трансформируя синус волны, Бен Лапоски рисовал, квадратные, треугольные формы, деформируя и комбинируя их в различных сочетаниях, создавая сложные абстрактные композиции. Бен Лапоски менял форму и размер изображения, на экране, перемещая по горизонтальной и вертикальной плоскости электронный пучок света, тем самым изменял яркость и резкость цветового пятна. Важно отметить, что Бен Лапоски настраивал свой инструмент для создания более сложных композиций, некоторые осциллоны состояли больше чем 70 различных параметров и комбинаций фигур, созданных на экране осциллографа. Бен Лапоски также создавал цветные осциллоны с использованием красного, зеленого и синего люминофора или кругового цветного колеса, вращающего с различной скоростью, работая на Осциллографе, Бен Лапоски заложил основу работы на компьютере, осциллографическое искусство было связующим звеном между абстрактной анимацией кинетическим искусством и компьютерной графикой. Изображения, созданные Беном Лапоски, производят впечатление пространственной глубины, движения объектов в пространстве. Художник взаимодействовал с компьютером для производства сложных фигур, которые не имеют аналогов в предыдущих художественных формах. В основном в творчестве Лапоски нет случайных элементов, каждый объект, каждая форма, продуманна, просчитана художником и задан нужный алгоритм для создания абстрактной композиции с использованием осциллографа [3].

Одна из важных особенностей в творчестве Бена Лапоски – это использование для создания композиций Фигуры Лиссажу. **Фигуры Лиссажу** – замкнутые траектории, прочерчиваемые точкой, совершающей одновременно два гармонических колебания в двух взаимно перпендикулярных направлениях. Впервые фигуры Лиссажу были изучены французским учёным физиком Ж. Лиссажу (J. Lissajous; 1822–80). Вид фигур зависит от соотношения между периодами (частотами), фазами и амплитудами обоих колебаний. В простейшем случае равенства обоих периодов фигуры представляют собой эллипсы, которые при разности фаз 0 или π вырождаются в отрезки прямых, а при разности фаз $\pi/2$ и равенстве амплитуд превращаются в окружность. Если периоды обоих колебаний неточно совпадают, то разность фаз всё время меняется, вследствие чего эллипс всё время деформируется. При существенно различных периодах фигуры Лиссажу не наблюдаются, однако, если периоды относятся как целые числа, то через промежутки времени, равный наименьшему кратному

обоим периодам, движущаяся точка снова возвращается в то же положение – получаются фигуры Лиссажу более сложной формы. Фигуры Лиссажу вписываются в прямоугольник, центр которого совпадает с началом координат, а стороны параллельны осям координат и расположены по обе стороны от них на расстояниях, равных амплитудам колебаний. Жан Лиссажу создавал сложные криволинейные фигуры, используя механические маятники. Механические маятники и электронные системы создавали симметричные и асимметричные движения, вырисовывая фигуры Лиссажу. В двадцатом столетии, число Лиссажу стало популярным как схема для создания абстрактных композиций. Многие экспериментировали с гармонографом для создания изображений. В 1951 году Иван Москович экспериментировал с различными механизмами для создания рисунка, используя математические кривые, в том числе и фигуры Лиссажу. Художественные образы, состоящие из математических кривых и фигур Лиссажу которые создавались на аналоговых чертежных машинах гармонографов и электронных осциллографов, были параллельны раннему компьютерному искусству. Гармонограф – это механический аппарат с маятниками для создания геометрических изображений. Рисунки, созданные на гармонографе – это кривые Лиссажу. Гармонографы, которые начали появляться в середине 19-го века и достигли пика популярности в 1890-е годы. Хью Блэкберна, профессора преподавателя математики в Университете Глазго, считают изобретателем Гармонографа [4]. Простой, так называемый ‘боковой’ гармонограф при создании рисунка, использует два маятника, контролируют движение пера относительно поверхности. Один маятник движется вдоль одной оси, а другой маятник создает рисунок на поверхности перпендикулярно первой оси, изменяя частоту движения маятников, относительно друг друга создаются различные абстрактные рисунки. Даже простой гармонограф может создавать эллипсы, спирали, восьмерки и другие фигуры Лиссажу. Более сложные гармонографы состоят из трех и более маятников или связанных маятников вместе, например, один маятник прикреплен к другому, чтобы создавать вращательные движения в любом направлении.

В 70-ых годах, Бен Лапоски свяжет свою работу с кинетическим искусством, тем не менее, Бен Лапоски заложил основу компьютерного искусства, создавая на осциллографе и гармонографе разнообразные абстрактные формы, некоторые абстракции имитируют трехмерное изображение на двухмерной поверхности ‘почти скульптурного качества’ [5]. Электронные абстракции, созданные Бенном Лапоски, тесно связаны с модернистскими направлениями в изобразительном искусстве: оптическим искусством кубизмом и футуризмом. Творчество Бена Лапоски было связующим звеном между аналоговыми и цифровыми устройствами. Конечно, те формы, которые создавались на осциллографе можно создавать без использования аналоговых или цифровой компьютерной системы, без электронно-лучевой трубки, однако, электронные методы значительно расширяют возможности в получении новых художественных форм. Гармонограф и осциллограф в 50-е годы XX века были новой творческой средой для художников, и предназначались для создания новых художественных форм в изобразительном искусстве.

Библиографический список

1. Материал из Википедии – свободной энциклопедии [Э/п]. – Р/д: <http://ru.wikipedia.org>
2. Ruth Leavitt, Artist and Computer, 1976.
3. Ben F. Laposky, “Oscillons: Electronic Abstractions”. – Autumn, 1969.
4. Материал из Википедии – свободной энциклопедии [Э/п]. – Р/д: <http://ru.wikipedia.org>
5. Popper, F. Art of the Electronic Age. – L., 1993.

Bibliography

1. Material iz Vikipedii – svobodnoy ehnciklopedii [Eh/r]. – R/d: <http://ru.wikipedia.org>
2. Ruth Leavitt, Artist and Computer, 1976.
3. Ben F. Laposky, “Oscillons: Electronic Abstractions”. – Autumn, 1969.
4. Material iz Vikipedii – svobodnoy ehnciklopedii [Eh/r]. – R/d: <http://ru.wikipedia.org>
5. Popper, F. Art of the Electronic Age. – L., 1993.

Статья поступила в редакцию 20.11.11

Раздел 3

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ – доктор педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА – доктор педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 303.21

Bazhenova N.G. THEORETICAL BASES OF MODELING OF STUDENTS SELF-GOVERNMENT CRITERIA OF EVALUATION OF THEIR QUALITY. The existence of students societies at a higher educational establishment leads to the process of evaluation of the quality of their activity. But there is such a mechanism neither on the theoretical nor the practical level. The given article suggests the analysis of requirements applicable to model a system of criteria.

Key words: criteria, types of criteria, requirements applicable to work out criteria, the algorithm of working out criteria.

Н.Г. Баженова, канд. пед. наук, доц., проректор по учебной работе Дальневосточной государственной социально-гуманитарной академии, г. Биробиджан, E-mail: n-bazhenova@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ САООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСТВА В ВУЗЕ

Существование в вузе студенческих сообществ влечет за собой процедуру оценки качества их деятельности. Однако такого механизма, как на теоретическом уровне, так и в практических разработках не представлено. В статье предлагается общий свод требований к конструированию системы критериев.

Ключевые слова: критерии, виды критериев, требования к выработке критериев, алгоритм разработки критериев.

Наличие и функционирование какого-либо объекта влечет за собой действие оценки эффективности функционирования, поскольку для продвижения и развития объекта, системы значим анализ и осуществление корректирующих действий. В контексте данной мысли исключение не составляет и самоорганизация студенчества. Каким инструментарием можно оценить ее эффективность? Какие механизмы оценки возможны? И главный вопрос: каковы основания конструирования самих критериев оценки?

Важным для гуманитарного познания является различение двух планов познания: истолкование (интерпретация) текстов и построение объяснений и теорий [1]. В этом смысле в предлагаемом подходе исходная рамка и условия конструирования критериального аппарата: истолкование текстов, построение идеальных объектов.

Одним из значимых методов становления теоретического знания является метод «категориального синтеза теорий» [2] или теории междисциплинарного синтеза методологических знаний на основе политеоретического подхода и создания нового методологического инструментария [3]. В формате обозначенной проблемы (конструирование критериального аппарата) будем опираться на межнаучные знания о конструировании, о построении системы критериев и применим способы описания и истолкования текстов относительно исследовательского объекта, основываясь на синтезе теорий, на политеоретическом подходе.

Многие актуальные проблемы не могут быть решены из-за отсутствия более или менее четких и достоверных критериев. Вопрос выбора критериев является одним из наиболее сложных и острых как в научно-исследовательской работе, так и в практической деятельности, отмечает А.М.Новиков, считая критерии эффективности важнейшей проблемой в любой деятельности. Он трактует

критерии как количественные модели качественных целей, хотя критерии не могут совпадать с целями, поскольку они фиксируются по-разному [4]. Многокритериальность практических задач обусловлена, с одной стороны, тем, что одну цель сложно выразить одним критерием, с другой стороны, тем, что критерии, отображающие системы ценностей, несводимых друг к другу и, как правило, не сравнимых между собой.

Функции выработки критериев хорошо отражают предназначение, миссию оцениваемой системы:

- аксиологическая (установление общих ценностей);
- праксеологическая (изменение мира совместными усилиями);
- коммуникативная (сплочение, позволяющее общаться в русле единого культурного контекста);
- гносеологическая (объяснение и описание явления мира);
- компенсаторная (видение целостной картины мира) [5].

Черняк А.З. поднимает проблему критериев оценки адекватности конструкции или иначе, предпочтения одной конструкции другим имеющимся или доступным альтернативам: логическая когерентность, практическая ценность, уместность и укорененность [6]. Что характерно, эта схема применима как к конструкции «система критериев оценки качества самоорганизации студенчества», так и к самой конструкции «самоорганизация студенчества».

Существуют разные модели когерентности и различные требования к логической валидности конструкций, отсюда относительно логики принимается постулирование определенного множества допустимых конструкций и ограниченные вариации возможных альтернатив для каждой реализованной на практике конструкции.

Укорененность – критерий, предпочитаемый для теоретических конструкций, иллюстрирует частоту реализации конструкции относительно альтернатив в аналогичных обстоятельствах. Представляется сложным на этапе разработки критериального аппарата удовлетворить этому условию, поскольку на данный момент таких систем (критерии оценки эффективности самоорганизации студенчества) не разработано, следовательно, нет знания (достаточного основания) для предпочтения одних конструкций другим. Данный критерий редуцируется к критерию практической ценности. В этом смысле практическая ценность системы критериев оценки качества очевидна – механизм повышения эффективности функционирования, регулятор выстраивания сетки взаимоотношений «самоорганизация студенчества – администрация вуза».

Критерий уместности задается правилами, привычками, конвенциями, традициями. Здесь значимым видится опыт разработчика в исследовательском поле.

Еще одно требование к конструкциям упоминает А.З. Черняк – своевременность, которая зависит от актуальности (важности, срочности) и количества проблем, которые она способна решить. Актуальность и своевременность подтверждается значимостью вопроса развития студенческих самообразований на различных уровнях (ФГОС ВПО, Концепция молодежной политики РФ, Концепция развития студенческого самоуправления, рекомендации Совета Федераций).

Вместе с тем, в теоретическом плане, для новой конструкции важно, чтобы она решала больше текущих задач, чем альтернативные, если они существуют; но если они представляют собой только возможные альтернативы, то, достаточно, чтобы она решала, хотя бы одну из актуальных проблем, не решаемых старыми теориями.

Аккумулируя различные требования к конструкциям, к конструированию, можно обобщенно их представить следующим набором:

- производственная необходимость (выше уже оговорена);
- универсальность (к разработанной схеме может быть применен метод экспертных оценок, предприняты корректирующие действия);
- разбивка конструкции на модули, узлы (нужно предусмотреть разнородность, модульность; возможно применив объединение в кластеры по смысловому содержанию критериев);
- иметь как можно больше вариантов конструкции (будет реализовано на уровне экспериментального конструирования в различных видах групп: студативы, кураторы студенческих академических групп, заместители деканов по воспитательной работе, сотрудники управления по внеучебной работе);
- простота конструкции, оптимальность, оценка важности каждой позиции;
- резервирование (дублирование), приводящее к повышению надежности (система критериев может содержать идентичные, дублирующие друг друга критерии, чтобы более объективно оценить результат);
- перенос свойств или метод «фокальных объектов» - перенос на исследуемый объект свойств или функций нескольких произвольно выбранных объектов (в нашем случае можно в качестве альтернативных объектов рассматривать частную фирму, коллектив завода, отдельный отдел и др.);
- соответствие между целесообразным качеством объекта и реальными процессами;
- учет особенностей, спецификация (здесь важно соблюсти баланс с одной стороны, между универсальностью – общим и, с другой стороны, спецификой – частным);
- информативность – полезность в выявлении проблем;
- обоснованность – измерение именно того, для чего предназначены [7].

Различают общеорганизационные критерии и специализированные, количественные и качественные, объективные и субъективные, интегральные и простые.

Выделяют несколько параметров, которые должны учитываться при разработке критериев:

- критерии должны быть привязаны к критическим показателям в работе (в противном случае трудно прогнозировать к каким результатам необходимо стремиться);
- критерии должны стимулировать к действию в сторону совершенства;
- действенность критериев [8].

Имея в виду, что «критерий – признак по которому производится оценка, определение, классификация чего-либо, мерило

оценки», он может быть как достаточным, так и необходимым. Следуя смысловому содержанию понятия, система критериев может служить мерилом оценки качества и основой классификации, к примеру, самоорганизации студенчества по уровням развития. Критерии – это некие стандарты совершенства, которые движут к достижению цели.

А.М. Новиков, Д.А. Новиков отмечают, что зачастую критерии целесообразно разнести по трем составляющим:

- цель проектируемой системы;
- средства и способы ее реализации;
- отношения системы со средой [4].

Указанные составляющие могут служить крупными блоками, кластерами при разработке критериев.

Среди важных научных проблем, выделяемых И.Е. Вострокнутовым, фигурируют следующие:

- разработка критериального аппарата оценки качества;
- отбор основных показателей качества;
- формализация параметров оценки;
- оптимизация структуры экспертизы параметров, не подлежащих измерениям [9].

Определимся с необходимыми нам дефинициями понятий:

● **показатель** – качественная или количественная характеристика, вводимая для оценки отдельного свойства или совокупности свойств рассматриваемого объекта (процесса). Показатель может иметь наименование, обозначение, значение. Выделяют количественные показатели (значение – численная величина) и качественные показатели (значение – словесное, нечисловое описание меры проявления свойства или совокупности свойств);

● **параметр** – показатель с пределами допустимых значений, определяемыми конкретной смысловой интерпретацией.

Состояние системы описывается некоторыми показателями, измеряемыми в соответствующих шкалах. Эффективность функционирования системы оценивается по некоторым критериям, оценки по которым также измеряются в соответствующих шкалах. По А.М. Новикову процесс оценки заключается в переходе из пространства состояний системы в критериальное пространство [4].

В приведенной схеме просматривается технология конструирования критериального аппарата оценки качества функционирования системы:

- 1) описание пространства состояний системы:
 - описание свойств, характеристик системы, объекта – в нашем случае самоорганизации студенчества;
 - построение сетки соответствий «свойство-показатель»;
- 2) формулирование цели оценки (например, оценка системы с целью определения перспективных направлений развития);
- 3) осмысление значений и смыслов цели (например, что есть «перспективность» для данной системы?);
- 4) конструирование критериального пространства (множества критериев) в привязке «показатель-критерий» ($m \times n$);
- 5) устанавливаются допустимые параметры (значимая ориентированность на цель);
- 6) объединение критериев в кластеры;
- 7) выработка механизма оценивания по каждому критерию или группе критериев в целом (кто производит оценку? на основании чего?).

Интерес представляет в контексте осмысления системы критериев одна из методологий качественной оценки эффективности, базирующаяся на экспертной оценке Критических факторов успеха (КФУ). Система КФУ – механизм для стратегической оценки проекта в целом соответствии с разработанной моделью, ряд факторов может быть применим к оценке эффективности самоорганизации студенчества. В частности, успех проекта зависит от:

- периодический анализ состояния системы со стороны руководства (показателями могут служить: готовность поддержать проект, наличие результатов мониторинга по состоянию системы, наличие системы разработанных вузовского или иного инструментария для оценки эффективности). Хотя наличие инструментария может являться и самостоятельным критерием;
- четкое планирование работ (действительно, наличие какого-либо вида планирования характеризует устойчивость намерений студенчества);
- учет потребительских требований, удовлетворенность пользователей результатами проекта (важно для реализации инициатив студобразования изначально определиться с «запросом» целевой аудитории, а в завершении, иметь финальный срез удовлетворенности);

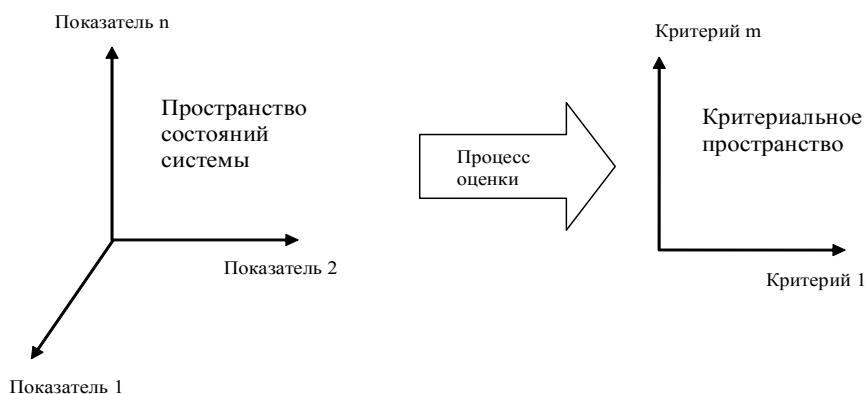


Рис. 1. Конструирование критериального аппарата

● наличие подготовленного персонала (здесь не только наличие системы по подготовке и повышению квалификации активистов, но и наличие элементов мониторинга уровня подготовленности).

Потребностям в количественных оценочных механизмах деятельности соответствует методология стратегического управления – Система Сбалансированных Показателей (Balanced Scorecard) – ССП (Р.Каплан, Д. Нортон, 1990). В рамках ССП организация рассматривается и оценивается в четырех перспективах:

- в перспективе, связанной с финансовым состоянием;
- в перспективе, связанной с позицией компании на рынке;
- в перспективе, связанной с внутренними бизнес-процессами;
- в перспективе, связанной с развитием и обучением персонала.

В соответствии с данной теорией можно вычлени в качестве критериев:

- по позиции 1 соответствующий критерий практически идентичен «финансовые средства, затраченные на развитие студенческого самоуправления (ССУ)» – количественный показатель;
- по позиции 2 аналогом может служить как критерий «имидж органов ССУ внутри вуза и в городе». И здесь измерителями могут выступать опрос в среде вуза (студенты, преподаватели), опрос в городе (молодежь): знакомы ли с деятельностью? что именно знают о конкретных делах? – качественный показатель;
- по позиции 3 критерий можно сформулировать как «эффективность участия студентов в микро и макро процессах вуза». Оценка по данному параметру может производиться с помощью методики экспертной оценки со стороны «держателя процесса» от соответствующего структурного подразделения вуза – качественный показатель;
- по позиции 4 – «наличие в вузе системы или ее элементов по подготовке и повышению квалификации студентов-участников ССУ». Мерой может быть наличие утвержденной Концепции, Программы, разработанные и реализованные проекты (отдельные семинары, тренинги, летние лагеря для активистов, др.) – коли-

чественный и качественный показатель. Значимым в этом случае является и наличие в вузе собственных кадров, способных провести такое повышение квалификации, включая как разработку программно-содержательного материала, так и ее реализацию. Однако сложным представляется возможность оценки этого факта.

Другими критериями могут выступать:

- наличие в вузе внятно прописанного и доведенного до студентов механизма продвижения инициатив;
- критерии динамичности структуры – способность изменять организационные формы; заложена ли в самой структуре способность к изменениям (сложно оценимый критерий);
- критерий оценки качества решений и информации – уровни принятия решений, распределение ответственности (может просматриваться из протоколов заседаний студсоветов, других организационных структур).

После того, как критерии разработаны, необходимо определить, соответствуют ли они требованиям:

- реалистичность (достижимость);
- специфичность (соответствие содержанию деятельности);
- проверяемость;
- соответствие нормативной базе;
- соответствие организационным целям;
- внятность;
- использование профессионального языка;
- потенциал к динамичности, эволюционированию [8].

Викентьев И.Л. приводит аспекты оценки любой разработанной методики: доступность изложения, новизна, инструментальность, затратность [10].

В целом, решение обозначенной задачи (конструирование системы оценки самоорганизации студенчества) возможно на двух уровнях – теоретическое конструирование (опираясь на теоретико-методологические подходы) и экспериментальное конструирование (используя экспертные группы). Оптимальной моделью может служить интегрированная конструкция, удовлетворяющая требованиям.

Библиографический список

1. Розин, В.М. Культурология: учебник. – М., 2000.
2. Гершунский, Б.С. Философия образования. – М., 1998.
3. Ивлева, И.А. Методолого-теоретические основы оценочно-критериальной системы многоуровневой профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1998.
4. Новиков, А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М., 2007.
5. Арутюнова, Г.З. Проблема оценки качества образования в аспекте воспитательного процесса / Г.З. Арутюнова, Н.Г. Баженова // Воспитание учащейся молодежи: проблемы, исследования, перспективы: сб. мат-лов шестой регион. науч.-практ. конф. 14 апреля 2005 г. – Владивосток, 2005.
6. Черняк, А.З. Конструктивизм и антиреализм [Э/п]. – Р/д: <http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/index.php?id=2138&p=12567.html>
7. Орлов, П.И. Основы конструирования: справочно-методическое пособие. – М., 1977. – Кн. 1.
8. Магура, М.И. Оценка работы персонала: подготовка и поведение аттестации / М.И. Магура, М.Б. Курбатова. – М., 2002.
9. Вострокнутов, И.Е. Методология оценки качества программных средств учебного назначения [Э/п]. – Р/д: <http://ito.edu.ru/1999/II/6/6143.html>
10. Викентьев, И.Л. Методика оценки методик: контрольные вопросы для оценки методик в области менеджмента, маркетинга, рекламы и PR [Э/п]. – Р/д: http://www.triz-chance.ru/estimation_techniques.html

Bibliography

1. Rozin V.M. Kul'turologija: Uchebnik. – M.: INFRA - M, FORUM, 2000.-334 p.
2. Gershunskij B.S. Filosofija obrazovanija. – M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, Flinta, 1998. – 432 p.
3. Ivleva I.A. Metodologo-teoreticheskie osnovy ocenочно-kriterial'noj sistemy mnogourovnevoj professional'noj podgotovki: Dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08: SPb., 1998. - 471 p.

4. Novikov A.M., Novikov D.A. Metodologija. – M.: SINTEG, 2007. – 668 p.
5. Arutjunova G.Z. Bazhenova N.G. Problema ocenki kachestva obrazovaniya v aspekte vospitatel'nogo processa/Vospitanie uchavsejsja molodezhi: problemy, issledovaniya, perspektivy: Sb. mat-lov shestoj region. nauch.-prakt. konf.14 aprelja 2005g./Vladivostok: MGU, 2005. – P. 34-40.
6. Chernjak A.Z. Konstruktivizm i antirealizm. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa <http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/index.php?id=2138&p=12567.html>, svobodnyj. – Zagl. s titul. jekrana. (20.10.2011).
7. Orlov P.I. Osnovy konstruirovaniya. Spravochno-metodicheskoe posobie. kn. 1. – M.: Mashinostroenie, 1977. – 625 p.
8. Magura M.I., Kurbatova M.B. Ocenka raboty personala: podgotovka i povedenie attestacii. – M., 2002.
9. Vostroknutov I.E. Metodologija ocenki kachestva programnyh sredstv uchebnogo naznachenija [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa <http://ito.edu.ru/1999/11/6/6143.html>, svobodnyj. – Zagl. s titul. jekrana. (21.10.2011).
10. Vikent'ev I.L. Metodika ocenki metodik: kontrol'nye voprosy dlja ocenki ietodik v oblasti menedzhmenta, marketinga, reklamy i PR.[Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa http://www.triz-chance.ru/estimation_techniques.html, svobodnyj. – Zagl. s titul. jekrana. (27.09.2011).

Статья поступила в редакцию 18.11.11

УДК 159.9.075

Kornilova O.A. RESULTS OF SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF VALUES OF YOUTH GROUPS AND PREFERABLE CHOICE OF VITAL STRATEGY. The results of the research conducted within the collective grant of SI VSPB "students attitude to extremism: conceptions, extremist moods and factors that influences their reinforcement" are presented in the article.

Key words: student's youth, marginality, extremist on-structure, behavioural experts, youth subculture, values, a choice of vital strategy.

О.А. Корнилова, канд. психол. наук, доц. каф. межкультурной коммуникации и регионоведения негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Самарский институт – высшая школа приватизации и предпринимательства», E-mail: quality@samin.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖНЫХ ГРУПП И ПРЕДПОЧТИТЕЛЬНОГО ВЫБОРА ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ

В статье представлены результаты исследования, проведенного в рамках коллективного гранта НОУ ВПО «СИ ВШПП» «Отношение студентов к экстремизму: представления, экстремистские настроения и факторы, влияющие на их усиление».

Ключевые слова: студенческая молодежь, маргинальность, экстремистские настроения, поведенческие практики, молодежная субкультура, ценности, выбор жизненных стратегий.

Одним из маргинальных слоев общества является студенческая молодежь. В историографии студенчества можно выделить четыре основных периода: 1) конец XIX – начало XX вв. (исследования дореволюционного студенчества, зарождение отечественной социологии студенчества); 2) 20-40-е годы XX в. (идеологизация научных исследований, противопоставление «старого» и «нового» студенчества, разработка методов воспитания молодого поколения советских граждан); 3) 50-е – середина 80-х годов XX в. (исследования советского студенчества, противопоставление студентов социалистических и капиталистических стран); 4) середина 80-х XX в. – начало XXI в. (исследование современного студенчества в условиях трансформационного общества).

Проблема маргинальности молодежи и студенчества появилась в отечественной науке в 60-е годы прошлого столетия в связи с известной ситуацией в Западных странах. Сначала это понятие употребляли при описании зарубежных реалий. Во второй половине 80-х годов его стали активно использовать для характеристики российской молодежи и студенчества, оказавшихся «на распутье», потерявших те сущностные характеристики, которые были присущи им в советское время. Несмотря на то, что разные науки изучают различные аспекты современного студенчества, целостной, интегральной, философской картины его онтологии и аксиологии пока не сложилось. Нам представляется, что именно маргинальность является одной из сущностных характеристик современного студенчества. Поэтому продуктивным представляется использование концепции маргинальности в качестве методологического принципа анализа студенческой среды.

В анализе студенчества можно выделить три основных подхода, каждый из которых имеет свое предметное поле: социологический (рассматривает студенчество как часть молодежи, особую социально-трудовую группу и т.д.), психологический (анализирует психологические черты студенческого возраста), социально-философский (являясь методологически обобщающим, описывает онтологические и аксиологические основания студенчества). Студенчество инициативно, организовано, пространственно локализовано, приближено к исследователям, изоморфно, выполняет особую социокультурную роль в обществе. Источником инициативности студенчества и открытости новому является

маргинальность и личностные, возрастные особенности студенческого возраста. Маргинальный статус студентов определяется вынужденной сменой образа жизни – поступлением в ВУЗ, стремлением изменить и повысить собственный статус, добиться успеха в обществе, финансового благосостояния, а для многих – сменой и места жительства. По сути, студенты – это иммигранты взрослого мира, путь в который переживается как отдельная, индивидуально переживаемая история личности по годами подтверждаемому всеобщему сценарию. Студент – отчужденный человек, стремящийся в будущее.

Студенты являются одной из самых мобильных и социально активных групп населения, мгновенно реагирующих и приспосабливающихся к новым веяниям. История практически не знает примеров, когда студенческое сообщество выходило на улицы с требованиями вернуться к прежнему строю, но неизменно требовало от государства развития общественно-политических, социальных условий. XXI век – время развития политических технологий – диктует новые основания и для политической активности. В связи со стремлением студентов высказать собственную позицию, проявить социальную активность и мобильность, именно в это время наиболее часто рождаются новые формальные и неформальные общественные объединения. Такое стремление поддерживается и активно используется современными политтехнологами. Условия, создаваемые революционной ситуацией, идеальны для реализации потенциала маргинальной личности, адекватная среда для молодого человека – творца, дают возможность молодежи реализовать потребность в созидании «нового», «инового», отличного от предыдущего общественного строя, удовлетворения потребности в изменении, собственному позиционированию, проявлению чувства приобщенности к большему, глобальному. Молодой человек подвержен желанию накопления личного опыта при неприятии, даже отрицании мудрости и опыта старших, самоопределению.

Многие современные зарубежные и отечественные исследователи говорят о появлении своеобразного социально-психологического феномена – молодежной субкультуры, существующей внутри традиционной социальной культуры, так или иначе принятой в каждом конкретном обществе. Изучение молодежных

(студенческих) субкультур позволяет понять образ мышления молодого поколения, прогнозировать социально-философский облик человека будущего. Общей причиной образования молодежных субкультур является недовольство своим социальным положением, кризисное состояние общества, неспособного удовлетворить основные потребности молодежи в процессе её социализации и самореализации. Выделяют пять основных групп неформальных молодежных объединений (неформалы, отверженные социумом; неформалы прямого политического толка; неформалы креативного характера; неформалы непрямого политического толка; неформалы неполитического толка; неформалы-конформисты) существование которых говорит о необходимости усиления воспитательной работы среди студенчества и развитии студенческого самоуправления для воспитания лидерских качеств.

В студенческой среде в определенных ситуациях и условиях происходит формирование и становление лидерского габитуса студента, на основе приобретенного опыта формируются психологические черты и особенности молодого человека. Молодежное студенческое лидерство можно классифицировать по разным признакам, но мы особенно выделяем три основных типа лидерства в вузовской среде: формальное лидерство, неформальное лидерство и смешанный тип лидерства. Большое влияние на формирование различных лидерских типов в студенческой среде оказывают внешние факторы (политические партии, общественные движения, религиозные организации, НКО и т.д.) и внутренние факторы (учебная и внеучебная деятельность, развитие студенческого самоуправления). Студенческое лидерство маргинально по своей природе и несет в себе огромный потенциал социального развития. В результате изучения природы ценностных ориентации студентов-лидеров, появляется возможность осмысливать, прогнозировать и содействовать формированию и развитию ценностных ориентации, как самих лидеров, так и студенчества в целом.

Сущностные свойства молодежи связаны с ее особой ролью в общественном воспроизводстве. Становление субъектности молодежи в процессе реализации ее основных социальных функций – воспроизводственной и инновационной, сопряжено с преодолением совокупности внутренних (психологических) и внешних (социальных) противоречий.

Молодежи свойственна психология максимализма и подражания, что в условиях острого социального кризиса является почвой для агрессивности и молодежного экстремизма. Развитие политического экстремизма молодежи представляет особую опасность даже не потому, что детская, подростковая и молодежная преступность заметно возросли, а потому, что это связано с развитием «анормативных» установок в групповом сознании молодого поколения, влияющие на ценности, предпочтительные образцы поведения, оценки социального взаимодействия, т.е. в широком смысле связано с социальной и политической культурой российского общества в ее проективном состоянии.

Значимой, с точки зрения изучения тенденций развития современного молодежного экстремизма, сохраняется концепция «молодежной субкультуры». Современный и постсоветский мир стал полем деятельности новой разновидности антисистемной и внепарламентской политической оппозиции – молодежной субкультуры или контркультуры. Отдельные молодежные субкультуры определяются как экстремистские, если их агенты используют любые формы и средства политического насилия в целях реализации собственной политической субъектности в отношении государственных институтов или других субъектов политической власти.

Основным каналом кадрового пополнения молодежного экстремизма являются формирования неформальных молодежных движений «контркультурной оппозиции» левого и правого спектра. Контркультура связана с молодежными движениями протеста и экстремистскими молодежными движениями. Н.Б. Бааль полагает, что «проявления экстремизма в субкультурной активности молодежи обусловлены интергенерационными и интрагенерационными конфликтами конкурирующих поколений, представляющих спектр политических ориентаций лево - и правозэкстремистского толка, выступающих с интенсивными требованиями социальных изменений» [1]. В рамках данной концептуальной установки С.Н. Фридинский, отмечает, что парадоксальность социального бытия и сознания современной молодежи сформировала в молодежной субкультуре разветвленную сеть как ультралевых, так и крайне правых движений [2].

В рамках реализации программы комплексного социологического и социально-психологического исследования, направлен-

ного на изучение отношения молодежи к экстремизму, выявление экстремистских настроений и поведенческих практик в молодежной среде, а также системы факторов, влияющих на усиление экстремизма, было проведено исследование экстремистских настроений и поведенческих практик в молодежной среде с целью выявления группы «риска экстремизма» [3].

Данному исследованию предшествовало лонгитюдное исследование, в рамках первого этапа которого были выделены группы студентов с различным уровнем социально-психологической адаптации, а в рамках второго этапа – выделена группа студентов с ярко выраженными показателями маргинальности и описаны их содержательные составляющие.

Наше исследование проходило в 2010 – 2011 гг., выборка исследования была представлена студенческой молодежью вузов и сузов г. Самара в количестве 680 человек в возрасте от 18 до 20 лет, из которых 245 – девушек и 435 – юношей, как из числа постоянно проживающих в г. Самара, так и из других регионов России и выходцев из стран ближнего зарубежья, а также в исследовании приняли участие 350 старшеклассников и 284 молодых человека из числа работающей молодежи, постоянно проживающих в г. Самара [4]. Метод исследования – анкетирование. (Анкета для студентов, направленная на изучение интересов и настроений студенческой молодежи, а также их отношения к проблеме экстремизма (авторы: Корнилова О.А., Петрушкина Е.В.).

Выявление ценностей современной молодежи позволило установить, что у студентов-маргиналов наиболее популярные ценности молодежных субкультур представлены реперами – 24,2%; скинхедами – 19,5%; футбольными фанатами – 15,0% ($\chi^2=27,7$; $pd \leq 0,01$).

Общая картина ценностей представлена в таблице 1.

Таблица 1

МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ	СТУДЕНТЫ-МАРГИНАЛЫ
РЭПЕРЫ	24,20%
СКИНХЕДЫ	19,50%
ФУТБОЛЬНЫЕ ФАНАТЫ	15%
РОКЕРЫ	9,40%
ПАНКИ	8,50%
МЕТАЛЛИСТЫ	7,80%
ЭМО	5,40%
ГОТЫ	4,30%
ДРУГИХ НЕФОРМАЛЬНЫХ ГРУПП	5,90%

У студентов-немаргиналов на первом месте ценности паркурщиков – 19%, затем идут реперы – 15% и толкиенисты – 12% ($\chi^2=27,2$; $pd \leq 0,01$).

Общая картина ценностей представлена в таблице 2.

Таблица 2

МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ	СТУДЕНТЫ-НЕМАРГИНАЛЫ
ПАРКУРЩИКИ	19%
РЕПЕРЫ	15%
ТОЛКИЕНИСТЫ	12%
СТРИТРЕЙСЕРЫ	7,60%
СКЕЙТЕРЫ	7%
ГЛАМУР	4,50%
ЗЕЛЕННЫЕ	4%
НЕТ ВЫБОРА	31%

Старшеклассники на первое место поставили ценности реперов – 32%; скинхедов – 24%; эмо – 13% ($\chi^2=28,1$; $pd \leq 0,01$).

Общая картина ценностей представлена в таблице 3.

У работающей молодежи наиболее популярные ценности молодежных субкультур футбольных фанатов – 24%; реперов – 9%; рокеров – 7%; гламур – 4% ($\chi^2=15,5$; $pd \leq 0,01$). Для указанных субкультур характерны спортивные, музыкальные увлечения, организованное проведение досуга, отдыха.

Общая картина ценностей представлена в таблице 4.

Таблица 3

МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ	ШКОЛЬНИКИ
РЕПЕРЫ	32%
СКИНХЕДЫ	24%
ЭМО	13%
ГОТЫ	9%
ФУТБОЛЬНЫЕ ФАНАТЫ	9%
СКЕЙТЕРЫ	5%
ГЛАМУР	5%
ДРУГИХ НЕФОРМАЛЬНЫХ ГРУПП	3%

Таблица 4

МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ	ПРЕДСТАВИТЕЛИ РАБОТАЮЩЕЙ МОЛОДЕЖИ
ФУТБОЛЬНЫЕ ФАНАТЫ	24%
РЕПЕРЫ	9%
РОКЕРЫ	7%
ГЛАМУР	4%
НЕТ ВЫБОРА	56%

Оценка пространства досуга современной молодежи

Проведенное исследование показало, что студенты обеих групп хорошо информированы о пространстве современных молодежных субкультур. Большая часть из них разделяют ценности различных молодежных субкультур, хотя практически для четверти опрошенных характерна проблематизация субкультурных групп, и, как следствие, противопоставление себя субкультурному движению.

Оценка пространства досуга современной молодежи в предыдущем исследовании показала, что каждый пятый опрошенный студент-маргинал разделяет ценности молодежных субкультур, культивирующих агрессию и насилие, в то время как среди социально-адаптированных студентов данный показатель ниже и составляет лишь 8%. Для школьников данный показатель составляет наибольший - 33%, для представителей работающей молодежи – лишь 4% ($\chi^2=13,1$; $pd \leq 0,01$).

Характер экстремистских настроений исследуемых групп молодежи проявляется следующим образом: самый высокий процент по всем параметрам отмечается у студентов-маргиналов ($\chi^2=11,9$; $pd \leq 0,01$).

Общая картина экстремистских настроений представлена в таблице 5.

Итак, наиболее сильно выражено неприязненное отношение к мигрантам (народы Кавказа и Средней Азии) у студентов – маргиналов, в меньшей степени у рабочей молодежи ($\chi^2=12,7$; $pd \leq 0,01$).

Таблица 5

	Неприязненное отношение к мигрантам (народы Кавказа и Средней Азии)	Одобрение деятельности националистических объединений	Проявляют агрессию к людям другой национальности время от времени	Достаточно часто бывают агрессивными по отношению к людям другой национальности	Негативные качества человека связаны с его национальной принадлежностью
СТУДЕНТЫ-МАРГИНАЛЫ	81,60%	17,00%	33,50%	5,50%	43,20%
СТУДЕНТЫ-НЕМАРГИНАЛЫ	55,60%	7%	15,50%		12%
ШКОЛЬНИКИ	74%	9%			
РАБОЧАЯ МОЛОДЕЖЬ	28%	4%			

Таблица 6

	Своя особая "миссия"	Собственное превосходство над другими	Необходимость изменить мир
СТУДЕНТЫ-МАРГИНАЛЫ	63%	49,80%	25%
СТУДЕНТЫ-НЕМАРГИНАЛЫ	52%	25%	18%
ШКОЛЬНИКИ	38%	35%	47%
РАБОЧАЯ МОЛОДЕЖЬ	18%	25%	30%

Исследование экстремистских настроений, проявляющихся в гипертрофированном представлении о собственной роли в обществе и в различных группах молодежи. Самый высокий процент гипертрофированного представления о собственной роли в обществе и в различных группах молодежи демонстрируют студенты-маргиналы: 63% ($\chi^2=11,9$; $pd \leq 0,01$). Из них о собственном превосходстве над другими заявили 49,8%, т.е. больше чем во всех других группах ($\chi^2=10,2$; $pd \leq 0,05$); о необходимости изменить мир – 25,0%.

Наиболее низкие показатели отмечены у работающей молодежи (см. Табл. 6). В параметре «Необходимость изменить мир» самый высокий показатель отмечен у старшеклассников – 47% ($\chi^2=9,2$; $pd \leq 0,05$).

Экстремистские настроения, проявляющиеся в гипертрофированном представлении о собственной роли в обществе и в различных группах молодежи

Изучение причин, затрудняющих взаимопонимание при общении с представителями других национальностей. В качестве ведущей причины, затрудняющей взаимопонимание при общении с представителями других национальностей, студенты-маргиналы назвали поведение, затрудняющее взаимопонимание – 42,5% ($\chi^2=11,8$; $pd \leq 0,01$).

В качестве ведущей причины, затрудняющей взаимопонимание при общении с представителями других национальностей, студенты-немаргиналы также назвали поведение, затрудняющее взаимопонимание – 29%, однако значение каждой из причин в процентном соотношении примерно одинаково. Таким образом, для студентов-маргиналов причина, затрудняющая взаимопонимание при общении с представителями других национальностей, является ярко выраженной.

Распределение голосов студентов-немаргиналов по ячейкам причин, затрудняющих взаимопонимание не отличается от равномерного.

Старшеклассники также поставили этот параметр на первое место, но, в отличие от студентов-немаргиналов, второй причиной является параметр «Языковые сложности».

Распределение по причинам у школьников также не отличается от равномерного.

Характерно, что у представителей работающей молодежи одинаковое процентное соотношение заняли параметры «Незнание культуры представителей данных национальностей» и «Языковые сложности» - по 30%, чем данная молодежная группа отличается от всех остальных. При том, ведущая причина предыдущих молодежных групп «Поведение, затрудняющее вза-

имопонимание», для представителей работающей молодежи является не актуальной. Статистических закономерностей не установлено.

В вопросах выбора жизненных стратегий экстремальные варианты выбора сделали:

- 38% студентов-маргиналов, экстремальность, граничащая с фанатизмом в личностном самоопределении исследуемой выборки присуща 15% опрошенных;
- 28% студентов-немаргиналов, экстремальность, граничащая с фанатизмом в личностном самоопределении исследуемой выборки присуща 12% опрошенных;
- 46% школьников, экстремальность, граничащая с фанатизмом в личностном самоопределении данной выборки присуща 30% опрошенных школьников;
- 13% представителей работающей молодежи, экстремальность, граничащая с фанатизмом в личностном самоопределении исследуемой выборки присуща 9% опрошенных.

В вопросах выбора жизненных стратегий экстремальные варианты ответов в большей степени присущи школьникам ($\chi^2=11,2$; $pd \leq 0,05$), в меньшей – работающей молодежи.

Таким образом, проведенное комплексное исследование позволило выявить существенные различия в ценностях исследуемых молодежных групп, выборе жизненных стратегий у представителей маргинальной, немаргинальной студенческой молодежи, старшеклассников и представителей работающей молодежи.

Анализируя сущность и содержание, общее и особенное маргинального сообщества студентов в данном конкретном обществе в конкретно-исторической ситуации, его роль в изменении государственных систем и проведении демократических реформ, особенности молодежных неконформистских объединений, систему ценностей и ценностных ориентаций студенческой молодежи, как одной из наиболее социально активных частей общества, можно представить психологический портрет общества будущего. В этом видится дальнейшая проблематика исследований студенчества в психологической теории и практике.

Библиографический список

1. Бааль, Н.Б. Молодежные экстремистские организации в постсоветской России // История государства и права. - 2007. - № 11.
2. Фридинский, С.Н. Молодежный экстремизм как особо опасная форма проявления экстремистской деятельности // Юридический мир. - 2008. - № 6.
3. Корнилова, О.А. Экстремистские настроения в молодежной среде и маргинальные группы как пространство формирования экстремизма // Вестник Самарского муниципального института управления. - 2 011. - №2(17).
4. Корнилова, О.А. Исследование экстремистских настроений в молодежной среде маргиналов // Социально-гуманитарные технологии личностного развития: материалы Всероссийской научно-практической конф. с международным участием. - СПб.; Самара, 2011.

Bibliography

1. Baalj, N.B. Molodezhnihe ehkstremitstskie organizacii v postsovetsoy Rossii // Istoriya gosudarstva i prava. - 2007. - № 11.
2. Fridinskiy, S.N. Molodezhnihiy ehkstremitizm kak osobo opasnaya forma proyavleniya ehkstremitstsoy deyatel'nosti // Yuridicheskiy mir. - 2008. - № 6.
3. Kornilova, O.A. Ehkstremitstskie nastroyeniya v molodezhnoy srede i marginalnihe gruppah kak prostranstvo formirovaniya ehkstremitizma // Vestnik Samarskogo municipal'nogo instituta upravleniya. - 2 011. - №2(17).
4. Kornilova, O.A. Issledovanie ehkstremitstskikh nastroyeniy v molodezhnoy srede marginalov // Socialjno-gumanitarniye tekhnologii lichnostnogo razvitiya: materialih Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konf. s mezhdunarodnim uchastiem. - Spb.; Samara, 2011.

Статья поступила в редакцию 18.11.11

УДК 371

Legenchuk D.V. PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF STUDIES OF THE PROCESS OF CONTINUITY IN EDUCATION.
This article discusses the methodological basis of continuity in the learning process of multi-level vocational education in the modernization of Russian education. The author makes an attempt to analyze methodological foundations of the concept of continuity of multi-level vocational education in terms of philosophy.

Key words: activity, concept, method, methodology, education, and continuity, the principle of learning activities.

Д.В. Легенчук, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики Курганского гос. ун-та, г. Курган, E-mail: doc600@rambler.ru;

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматривается методологическая основа преемственности в образовательном процессе многоуровневого профессионального образования в условиях модернизации российского образования. Автор делает попытку анализа методологических оснований концепции преемственности многоуровневого профессионального образования с точки зрения философии.

Ключевые слова: деятельность, концепция, метод, методология, образование, преемственность, принцип, учебная деятельность.

Элементом методологической основы нашего исследования процесса преемственности будут являться законы диалектики как всеобщие законы развития, движения, присущие природе, обществу, человеческому мышлению, – перехода количественных изменений в качественные, отрицания отрицания, единства и борьбы противоположностей.

Выбранная нами проблема исследования, являясь частью объективной реальности, подчиняется этим законам. «Законы внешнего мира, природы, суть основы целесообразной деятельности человека» [1, с. 169]. В нашем исследовании, закон перехода количественных изменений в качественные означает постоянное, систематическое, глубокое и разностороннее изучение наличного уровня состояния системы профессионального образования, т. е. необходима многоаспектная диагностика.

Для нас важны в методологическом плане следующие положения теории познания:

- 1) сущность противоречий раскрывается через борьбу противоположностей;
- 2) взаимодействие, конфликт, борьба противоположностей не статичны, а динамичны, развивающиеся;
- 3) борьба противоположностей выступает источником всякого развития;
- 4) разрешение одних противоречий, осуществляемое в борьбе противоположностей, порождает новое объективное противоречие.

Противоречие становится движущей силой только тогда, когда есть целенаправленная деятельность по его решению. В процессе разрешения каждого противоречия в деятельности происхо-

дят определенные изменения, обеспечивающие подъем деятельности на новый, более высокий уровень. В связи с этим необходимо нахождение базы образования и источника развития, обеспечения преемственности в организации деятельности обучающихся в разных условиях, в различных учреждениях профессионального образования.

В исследовании нашей проблемы фактом проявления этого закона, его последствий являются дифференциация и интеграция образования, преемственность и непрерывность образования личности, ее развитие. Особенности их реализации будут показаны нами несколько позже [2, с. 112].

Таким образом, ведущие законы диалектики имеют методологическое значение не только в организации системы образования вообще, но и для нашего исследования. Для нас методологическое значение имеют и другие положения теории познания. Например, общепринято, что:

а) абсолютная истина может быть представлена как совокупность относительных истин;

б) свойство объективной истины быть процессом проявляется двояко:

- процесс изменения в направлении все большей полноты отражения объекта;
- процесс преодоления заблуждений, устранения ошибок [2, с. 43-46].

Эти положения с известной долей приближения можно отнести к закономерностям познания истины.

Для нас важны обе группы выделенных в теории познания принципов познания:

- общие (универсальные) принципы диалектического мышления – объективности, системности, историзма, диалектической противоречивости;
- специфические (внутринаучные) принципы – восхождение от абстрактного к конкретному, единство логического и исторического.

Методологическим фактором в исследовании нашей проблемы является необходимость выполнения принципов всех групп в реализации процессов образования и развития. Это так же верно, как и объективность действия законов диалектики.

Таким образом, в дополнение к уже сделанным выводам, можно заключить, что с философских позиций:

- процесс образования посредством деятельности носит циклический характер; в каждом цикле при переходе от одного цикла к другому действует закон отрицания отрицания;
- развитие системы образования, организация ее деятельности носят закономерный характер;
- движущей силой развития этих процессов являются противоречия; анализ, оценка существующих систем законов и противоречий образования, выделение новых – методологическое требование к нашему исследованию;
- необходимо учитывать и раскрывать суть и других диалектических закономерностей (связей и отношений).

Многие философы, рассматривая преемственность как философскую категорию и характеризуя связи развития и, конкретно, связи преемственности, уделяют внимание не связям вообще, а всеобщим, закономерным. С учетом этого даны определения преемственности в научных и справочных философских изданиях. Философский энциклопедический словарь определяет преемственность как «связь между различными этапами или ступенями развития, которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или характеристики при переходе к новому состоянию» [3, с. 527]. В Советском энциклопедическом словаре преемственность – это связь между явлениями в природе, обществе и познании, когда новое, сменяет старое, сохраняет в себе некоторые его элементы» [4, с.104], а в Философском словаре – как «объективно необходимая связь между новым и старым в процессе развития» [3, с. 590]. В Большой советской энциклопедии, указывается, что она «носит объективный и всеобщий характер, проявляясь в при-

роде, обществе и познании» [5, с. 514]. Отмечая некоторые отличия в терминологии, мы, разделяя точку зрения Р.А. Ильева, констатируем, что общим для приведенных определений является содержащееся в них указание объективной принадлежности преемственных связей к процессу развития.

Г.Н.Сериков вводит понятие «регулируемое эволюционирование», которое понимает как «методологический ориентир в жизнедеятельности человека и человечества в целом [6, с.274].

Иначе говоря, преемственность является обязательной чертой законов отрицания и перехода количественных изменений в качественные, и признаки, основные для любой философской категории: объективность, всеобщность и сущность, так как диалектические законы носят объективный и всеобщий характер и отражают существенные стороны развития. Это методологический уровень преемственности. Значит можно рассматривать преемственность как принцип исследования взаимодействия образовательных систем [7, с.34-64].

Принцип преемственности носит и общенаучный характер, а сама преемственность понимается как связь между явлениями в природе, обществе и познании, между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы.

Преемственность на уровне обоснования взаимодействия педагогических систем раскрывает общую направленность и сущность развития основных компонентов целостного педагогического процесса – цели, содержания, методов, средств и форм, контроля (конкретно-научный уровень). По отношению к четвертому, научно-методическому уровню преемственности, который проявляется в систематичности и последовательности, она является категорией более высокого порядка. Преемственность – многостороннее явление и в разных своих аспектах может проявляться по-разному. Отсюда и множественность ее трактовки.

Развитие категории преемственности в методологии науки представляется в виде иерархических уровней. Мы считаем, что преемственность – это важнейший методологический принцип организации образовательного процесса, который обуславливает ориентацию каждой предыдущей ступени образования, на основное содержание и технологии обучения, характерные для последующей ступени, помимо самоценности и логической завершенности подготовки специалистов соответствующего образовательного уровня. Это и обеспечивает опережающий характер профессионального образования и подготовку к освоению нового знания, переход на более высокую ступень в развитии всех профессионально значимых личностных качеств [8, с. 74-99].

Важным с точки зрения самого процесса развития, является рассмотрение преемственности как качественных изменений, как переход от одного к другому.

Эту особенность некоторые исследователи усматривают в такой смене состояния объекта, в основе которой лежит невозможность по тем или иным причинам сохранения существующих форм функционирования, когда объект как бы вынужден выйти на прежде недоступный и невозможный для него уровень функционирования. Преемственная связь здесь в том, что положительные стороны и прогрессивные тенденции предыдущего состояния в измененном виде определяют содержание качественно иного уровня состояния объекта. Мы согласны, что переход от старого к новому, следует рассматривать как процесс с переходным состоянием.

Преемственность предполагает, главным образом, дальнейшее развитие прогрессивного, рационального, что было достигнуто на предыдущих ступенях, без чего невозможно движение вперед. Исследование процесса преемственности находится в русле ведущих общеметодологических теорий и исследований, что взаимообогащает и сам процесс преемственности и методологию, наполняя исследование новыми возможностями и перспективами.

Библиографический список

1. Ленин, В.И. Конспект книги Гегеля "Наука логики" // Полн. собр. соч. - М., 1973. - Т. 29.
2. Ананьев, Б.Г. О преемственности в обучении. - М., 1953. - № 2.
3. Философский энциклопедический словарь. - М., 2009.
4. Советский энциклопедический словарь. - М., 1981.
5. Большая советская энциклопедия. - М., 1975.
6. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека. - М., 2002.
7. Беликов, В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция): монография. - Челябинск, 1995.
8. Легенчук, Д.В. Преемственность в системе многоуровневого профессионального образования: монография. - Курган, 2011.

Bibliography

1. Lenin, V.I. Konspekt knigi Gegelya "Nauka logiki" // Poln. sobr. soch. - M., 1973. - T. 29.
2. Ananjev, B.G. O preemstvennosti v obuchenii. - M., 1953. - № 2.
3. Filosofskiy ehnciklopedicheskiy slovarj. - M., 2009.
4. Sovetskij ehnciklopedicheskiy slovarj. - M., 1981.
5. Bol'shaya sovetskaya ehnciklopediya. - M., 1975.
6. Serikov, G.N. Obrazovanie i razvitie cheloveka. - M., 2002.
7. Belikov, V.A. Lichnostnaya orientaciya uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti (didakticheskaya koncepciya): monografiya. - Chelyabinsk, 1995.
8. Legenchuk, D.V. Preemstvennostj v sisteme mnogourovnevnogo professional'nogo obrazovaniya: monografiya. - Kurgan, 2011.

Статья поступила в редакцию 18.11.11

УДК 371: 373.63

Malakhova T.A. FEATURES OF THE MAINTENANCE OF THE GENERAL TECHNICAL DISCIPLINES IN PREPARATION OF TECHNICIANS-BUILDERS. In article questions of didactics of vocational training of the future experts of an average link of a technical profile, modern conceptual approaches to education of qualified employees are considered. The basic lacks of teaching of the general technical disciplines are revealed.

Key words: a professional orientation, preparation of experts of an average link of a technical profile, feature of the maintenance of the general technical disciplines.

T.A. Малахова, преп. БОУ СПО ВО «Вологодский строительный колледж»; E-mail: Larina-tanya@list.ru

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПОДГОТОВКЕ ТЕХНИКОВ-СТРОИТЕЛЕЙ

В статье рассмотрены вопросы дидактики профессиональной подготовки будущих специалистов среднего звена технического профиля, современные концептуальные подходы к воспитанию квалифицированных работников. Выявлены основные недостатки преподавания общетехнических дисциплин.

Ключевые слова: профессиональная направленность, подготовка специалистов среднего звена технического профиля, особенность содержания общетехнических дисциплин.

Выпускникам средних профессиональных учебных заведений предъявляются высокие требования в сфере профессиональной деятельности. Современный специалист должен обладать определенным уровнем профессиональной компетентности в своей будущей работе, от которой зависит его востребованность на рынке труда. Основой изучения специальных учебных дисциплин, имеющих непосредственное отношение к профессиональной деятельности, является цикл общепрофессиональной подготовки, в состав которой входит общетехническая подготовка. Она, относясь одновременно как к общему, так и к специальному образованию, должна создавать условия для формирования таких важных качеств специалиста как профессиональное мышление, профессиональная компетентность [1]. Конкретные знания и умения, формирующиеся в процессе общетехнической подготовки, создают реальную основу для переноса умений в профессиональную деятельность, а решение воспитательных и образовательных задач обеспечивает развитие и воспитание человека, что само по себе является инвариантной частью образования в целом [2; 3].

В средних профессиональных учебных заведениях строительного профиля в общетехническую подготовку входят такие учебные дисциплины, как инженерная графика, техническая механика, электротехника и другие, освоение положений которых должно формировать необходимую теоретическую основу для изучения специальных предметов. Цель преподавания дисциплин общепрофессионального цикла в техникумах и колледжах — изучение и объяснение общих закономерностей, присущих разнообразным объектам, что помогает успешно осваивать их конструкцию и работу, создает базу для последующего изучения спецдисциплин и способствует расширению технического кругозора, абстрактно-обобщающего мышления, формирует профессионально-мобильных, компетентных и сравнительно легко адаптирующихся к производственным условиям специалистов.

Проведенный анализ подготовки техников-строителей при изучении общетехнических дисциплин позволил выявить ряд их недостатков. Так, отбор информации в учебниках, учебных и методических пособиях не редко носит случайный характер. В результате этого студенты тратят время на изучение второстепенного материала и не успевают освоить материал, действительно нужный для профессиональной подготовки. Это подтверждает Л.Г. Семушина и Н.Г. Ярошенко. Причиной ошибок, связанных с формированием содержания образования, является эмпирический, недостаточно обоснованный способ отбора учебной информации, состава и содержания практических задач и заданий.

В результате не достигается целостность общетехнической и профессиональной подготовки, возникает дублирование, нарушаются межпредметные связи [4]. Наблюдается несоответствие требований к специфике специальности и общетехнической подготовке будущих специалистов среднего звена технического профиля и уровнем осуществления ее в средних профессиональных учебных заведениях.

Для формирования содержания профессионального образования возникают противоречия между предметным характером обучения и целостным, интегрированным межпредметным характером профессиональной деятельности, специалиста, которая носит интегрированный, межпредметный характер. Вместе с тем в учебном процессе все, что должен знать специалист, изучается дифференцированно, разложено по отдельным дисциплинам таким образом, что самая существенная часть учебного процесса — объединение знаний и умений в определенную целостность в соответствии с требованиями профессиональной деятельности — осуществляется достаточно фрагментарно, ограничено. Как показывает практика, студенты затрудняются перенести объективно достаточные знания, полученные в результате изучения общетехнических дисциплин, на материал специальных учебных дисциплин для решения профессиональных задач. Это говорит о фрагментарности и непоследовательности в знаниях и умениях обучающихся, неосознанном изучении учебных дисциплин, что значительно снижает как качество общетехнической подготовки в целом, так и всего процесса формирования квалифицированных техников.

Из этого следует, что необходим научно обоснованный подход к отбору содержания дисциплин общетехнической подготовки для формирования необходимой теоретической основы изучения специальных дисциплин. Возникает потребность совершенствования содержания общетехнической подготовки студентов средних профессиональных учебных заведений. При этом в качестве основных задач можно выделить такие как обеспечение формирования профессиональной культуры специалиста на основе теоретических знаний, связь содержания образования с усилением профессиональной подготовки и личностного роста будущих специалистов.

По мнению автора, профиль общетехнической подготовки, при которой иллюстрации основных положений теории подобраны из области будущей деятельности техника, способствует повышению интереса обучающихся и создает основу для положи-

тельной мотивации к изучению специальных дисциплин. Более того, о качестве подготовки специалиста среднего звена следует вести речь на уровне конкретной специальности. От того, насколько качественно спроектирован и реализован образовательный процесс, во многом зависит его результат.

Крайне важную роль играет реализация общедидактического принципа связи теории с практикой. Теоретические положения общетехнических дисциплин, безусловно, должны трактоваться как обобщение человеческого опыта, однако обязательно следует показывать, как эти обобщенные законы, модели, формулы применяются на практике, в непосредственной деятельности специалиста, иначе отдельные элементы приобретенных знаний, показанные схематично, в сознании обучающихся так и останутся схемами.

Содержание учебных дисциплин должно соответствовать содержанию деятельности будущего специалиста и ее структурным компонентам. Мастер производства имеет двойной предмет труда. С одной стороны, его составляют взаимоотношения с людьми, а с другой — специальные знания, умения и навыки в определенной профессиональной области. Мастер — это главный учитель профессии. Педагогическое воздействие в процессе обучения будущего профессионала заключается, прежде всего, во влиянии на профессиональное становление личности, развитие ее готовности к профессиональному и личностному росту. Крайне важным является осуществление межпредметных связей общеобразовательными, специальными и дисциплинами общепрофессионального цикла. Нарушение межпредметных и межцикловых связей заметно снижает качество образования. Между тем качество образования сегодня рассматривается как важнейший фактор устойчивого развития страны, ее технологической, экономической, информационной и нравственной безопасности. Проектирование содержания учебных дисциплин с учетом межпредметных связей тесно связано с теорией педагогической практики, с прогнозированием, организацией, планированием, моделированием, управлением. С методологической точки зрения в содержании должна присутствовать интеграция междисциплинарных знаний [5]. Не рассматривая все возможные межпредметные связи

общетехнических дисциплин с некоторыми другими дисциплинами, следует остановиться на самых интересных, профессионально окрашенных.

Очень интересны межпредметные связи, например, между технической механикой и историей. Более того, по истории развития механики можно изучать историю человечества и наоборот. Существует множество ярких примеров, фактов, относящихся к истории развития механики, неразрывно связанных с изучаемым содержанием дисциплин. По мнению И.В. Бестужева-Лады, на сегодняшний день крайне остро стоит проблема культуры нашего общества, особенно молодежи. Отсюда — «...социальный заказ: помочь молодежи полнее приобщиться к сокровищнице отечественной и мировой культуры. От успеха выполнения этого заказа во многом зависит, переживет ли человечество XXI век» [6, с. 10]. Но ведь вся история строительства и архитектуры в целом — это часть мировой культуры, а механика и многие другие общетехнические дисциплины как наука и ученье, чьи имена им принадлежат, представляют также часть мировой культуры. Культура как ценность воспитания предстает, прежде всего, в своем объективном содержании, которое необходимо сохранять и передавать новым поколениям, а также в ее личном значении — как процесс отношения к ней человека, сфера ее культурного творчества, эстетических переживаний, духовного саморазвития, культурного роста.

На основе анализа содержания конкретной учебной дисциплины, содержания дисциплин циклов, использования уже имеющихся и установления возможных межпредметных связей могут быть внесены коррективы как в содержание и организацию учебного процесса, так и в реальную подготовку конкретного студента.

Общетехническая подготовка играет крайне важную роль в процессе обучения специалиста, создавая базу для изучения специальных дисциплин. Обучение будет эффективным, если содержание общетехнической подготовки будет характеризоваться функциональной полнотой сведений, соответствующих специфике специальности, на основе интегрального межпредметного характера профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы: уч. пособие. - М., 1991.
2. Кубрушко, П.Ф. Содержание профессионально-педагогического образования: монография. - М., 2006.
3. Кубрушко, П.Ф. Новые аспекты анализа содержания образования // Образование и наука. - 2010. - № 3 (71).
4. Семушина, Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: уч. пособие для преп. учреждений сред. проф. образования / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. - М., 2001.
5. Гершунский, Б.С. Прогнозирование содержания обучения в техникумах: науч. издание. - М., 1980.
6. Бестужев-Лада, И.В. Цели образования: идеал, оптимум, норма // Гуманизация образования. - 2000. - № 1.

Bibliography

1. Lednev, V.S. Soderzhanie obrazovaniya: suthnostj, struktura, perspektivih: uch. posobie. - M., 1991.
2. Kubrushko, P.F. Soderzhanie professionalno-pedagogicheskogo obrazovaniya: monografiya. - M., 2006.
3. Kubrushko, P.F. Novih aspektih analiza soderzhaniya obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. - 2010. - № 3 (71).
4. Semushina, L.G. Soderzhanie i tekhnologii obucheniya v srednikh specialjnihkh uchebnikhkh zavedeniyakh: uch. posobie dlya prep. uchrezhdenij sred. prof. obrazovaniya / L.G. Semushina, N.G. Yaroshenko. - M., 2001.
5. Gershunskiy, B.S. Prognozirovanie soderzhaniya obucheniya v tekhnikumakh: nauch. izdanie. - M., 1980.
6. Bestuzhev-Lada, I.V. Celi obrazovaniya: ideal, optimum, norma // Gumanizaciya obrazovaniya. - 2000. - № 1.

Статья поступила в редакцию 18.11.11

УДК 371: 373.63

Malakhova T.A. FEATURES OF PROCESS OF VOCATIONAL TRAINING OF EXPERTS OF THE AVERAGE LINK OF THE TECHNICAL PROFILE. In article features of process of vocational training of experts of an average link of a technical profile and as necessity of development in them is shown the pedagogical orientation rendering effective orientation to education of qualified personnel are described.

Key words: Professional orientation, pedagogical orientation, preparation of experts of an average link of a technical profile.

T.A. Малахова, преп. спец. дисциплин БОУ СПО ВО «Вологодский строительный колледж»,
E-mail: Larina-tanya@list.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье описаны особенности процесса профессиональной подготовки специалистов среднего звена технического профиля, а так же показана необходимость развития у них педагогической направленности, оказывающей действенную ориентацию на воспитание квалифицированных кадров.

Ключевые слова: профессиональная направленность, педагогическая направленность, подготовка специалистов среднего звена технического профиля.

Система среднего профессионального образования — социальный институт, имеющий свою специфику в профессиональной структуре образовательного комплекса, своеобразную социально-культурологическую предысторию, свою логику развития. Средняя профессиональная школа обеспечивает получение достаточно доступного и массового профессионального образования, направленного на подготовку специалистов среднего звена, повышение образовательного и культурного уровня личности. Это обуславливает необходимость сохранения ведущей роли государства в финансировании среднего профессионального образования.

Вместе с тем существующий уровень социально-экономической адаптации к рынку труда выпускников профессиональных учебных заведений, прежде всего, среднего образования, не в должной степени отвечает его потребностям. Система подготовки работников на производстве оказалась практически разрушенной.

Структурные изменения в системах начального и среднего профессионального образования, также как и структурные изменения в экономике, осуществлялись в нашей стране достаточно редко. Новые работодатели ищут рабочую силу, соответствующую их непосредственным потребностям. Система среднего профессионального образования столкнулась с огромными трудностями процесса адаптации к новым требованиям экономики.

Государственное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Вологодский строительный колледж» является образовательным учреждением среднего профессионального образования, реализующим основные и дополнительные профессиональные образовательные программы. Готовя специалистов среднего звена технического профиля, одной из приоритетных задач ставится подробное ознакомление будущих выпускников со спецификой выбранной ими профессии.

Специфика профессии такова, что будущим специалистам среднего звена технического профиля необходимо обладать рядом профессионально значимых качеств. Так для качественного выполнения своих обязанностей необходима физическая выносливость, острое зрение, развитые глазомер, цветовосприятие, слух; техническое мышление, пространственное воображение, оперативная память; умение ориентироваться в критических ситуациях, собранность, ответственность, организаторские способности. Данная работа не рекомендуется людям с заболеваниями, сопровождающиеся обмороком и потерей сознания, заболеваниями опорно-двигательного аппарата, нервно-психические заболевания.

Кроме того, сам процесс профессиональной подготовки специалистов среднего звена технического профиля обладает рядом особенностей. Нами выделены следующие: содержательное наполнение и методологические особенности; возрастные особенности; коллективная деятельность; процесс обучения приближен к условиям труда; способность приспосабливаться к трудным условиям; преемственность в разработке программ и в методах обучения по техническим, общетехническим и общеобразовательным дисциплинам; связь теоретического обучения с производственной практикой.

Подробно рассмотрим выделенные нами особенности процесса профессиональной подготовки специалистов среднего звена технического профиля. Прежде всего, процесс профессиональной подготовки специалистов среднего звена технического профиля характеризуется содержательным наполнением. Профессия относится к сложной группе профессий, функционирующих одновременно в двух разнородных системах и их модификация: «человек — человек» и «человек — техника». В связи с этим деятельность мастера складывается из двух видов: профессиональной (отраслевой, то есть соответствующей определенной отрасли народного хозяйства) и педагогической, в целом определяемых как профессионально-педагогическая деятельность. Таким образом, в процессе профессиональной подготовки специалистов среднего звена технического профиля преследуется цель — подготовить специалистов, способных обучать профессиональным знаниям и умениям непосредственно на производстве [1].

С этой целью нами был разработан и внедрен спецкурс «Педагогика для специалистов среднего звена технического профиля», который направлен на развитие у студентов профессионально значимых педагогических качеств. Являясь дисциплиной по выбору в рамках психолого-педагогического блока, данный спецкурс рассчитан на 42 академических часа и при его проведении применялись различные формы и методы работы, такие как лек-

ция, дискуссия, беседа и другие. Целями и задачами данного спецкурса являются: повышение педагогической культуры студентов в целях подготовки к профессиональной деятельности; углубление знаний студентов в области общей педагогики; развитие навыков самоанализа личностных качеств и поведения; развитие навыков самоанализа деловых и личностных качеств, а так же карьерных ориентаций, в целях гармонизации карьерной и личной сфер жизни, а кроме того педагогическая подготовка будущих специалистов к профессиональной деятельности в плане реализации дифференцированного подхода, учитывающего специфику карьерных ориентаций.

Говоря об особенностях процесса подготовки специалистов среднего звена технического профиля нельзя не упомянуть о возрастных особенностях. Студенчество — отдельная возрастная категория, имеющая свою специфику. Студенческий возраст представляет собой особый период жизни человека. Психологическое содержание юности связано с развитием самосознания, решением задач профессионального самоопределения и вступления во взрослую жизнь. В ранней юности формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, развивается общественная активность, утверждается самостоятельность личности, осуществляется выбор жизненного пути. В молодости человек утверждает себя в выбранном деле, обретает профессиональное мастерство и именно в молодости завершается профессиональная подготовка, а, следовательно, и студенческая пора [2].

Кроме того, процесс подготовки специалистов среднего звена технического профиля является коллективным трудом. Здесь можно рассматривать как коллективную работу педагогического состава, так и совместную, коллективную работу студентов. Функционирование этих двух коллективов — взаимообусловленный процесс: ученический коллектив не может успешно развиваться без целенаправленного воздействия педагогов, а педагогический коллектив, как и каждое производственное объединение, достигает цели по результату, в данном случае — сплочению учащихся [3].

Еще одна особенность процесса подготовки специалистов среднего звена технического профиля заключается в том, что сам процесс обучения приближен к реальным условиям труда. Во время обучения студенты часто выезжают на строящиеся объекты, где им читают лекции практические работники — мастера производства, прорабы, главные инженеры, объясняя и показывая на практике каким образом выполняется та или иная технологическая операция, каким образом следует составлять проектные документы и другое [4; 5]. Кроме того, в колледже имеется ряд специальных профессиональных программ, которые применяются на занятиях по таким учебным дисциплинам как «Изыскание и проектирование», «Экономика отрасли» и др.

Способность приспосабливаться к трудным условиям является еще одной характерной особенностью процесса подготовки специалистов среднего звена технического профиля. В связи с тем, что учебные занятия зачастую проходят в поле или на производстве учащимся необходимо воспринимать и фиксировать передаваемые им знания в неприспособленных для этого условиях.

Преемственность в разработке программ и в методах обучения по техническим, общетехническим дисциплинам и по основам наук (к основам наук обычно относят такие предметы общеобразовательного цикла, как математика, физика, химия) так же является особенностью процесса подготовки специалистов среднего звена технического профиля. В процессе преподавания технических и общетехнических дисциплин преподаватели должны знать объем знаний учащихся, полученный ими при изучении основ наук в школе, ПУ (со средним образованием).

Еще одной особенностью процесса подготовки специалистов среднего звена технического профиля является связь теоретического обучения с производственной практикой. Изучая технические и общетехнические дисциплины, учащиеся видят, какое влияние оказывает на развитие науки практическая потребность общества, развитие производительных сил; то огромное влияние, которое оказывает развитие науки на технический прогресс, на развитие отдельных отраслей производства, на появление новых технических отраслей. Изучая практическое использование теоретических знаний в технических дисциплинах, учащиеся убеждаются в их правильности, объективности и, главное, в силе влияния теории на развитие техники, производства [6].

Таким образом, выделенные и описанные нами особенности процесса подготовки специалистов среднего звена технического профиля: содержательное наполнение и методологические осо-

бенности; возрастные особенности; коллективная деятельность; процесс обучения приближен к условиям труда; способность при-способляться к трудным условиям; преемственность в разра-ботке программ и в методах обучения по техническим, общетехни-

ческим дисциплинам и по основам наук; связь теоретического обу-чения с производственной практикой, наиболее полно характери-зуют необходимость усиления педагогической направленности в подготовке специалистов среднего звена технического профиля.

Библиографический список

1. Жуков, Г.Н. Основы общей и профессиональной педагогики: уч. пособие / Г.Н. Жуков, П.Г. Матросов, С.Л. Каплин. – М., 2005.
2. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания. – М., 1996.
3. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М., 1999.
4. Резник, С.Д. Мастер – руководитель и организатор трудового коллектива строителей. – М., 1987.
5. Резник, С. Д. Основы личной конкурентоспособности: учебное пособие / С. Д. Резник, А. А. Соколова; под ред. С. Д. Резника. – М., 2009.
6. Щепотин, А.Ф. Современные технологии обучения в профессиональном образовании / А.Ф. Щепотин, В.Д. Федоров. – М., 2005.

Bibliography

1. Zhukov, G.N. Osnovih obshchey i professional'noy pedagogiki: uch. posobie / G.N. Zhukov, P.G. Matrosov, S.L. Kaplin. – M., 2005.
2. Ananjev, B.G. Psikhologiya i problemih chelovekoznanija. – M., 1996.
3. Upravlenie vospitatel'noy sistemoy shkoly: problemih i resheniya / pod red. V.A. Karakovskogo, L.I. Novikovoy, N.L. Selivanovoy, E.I. Sokolovoy. – M., 1999.
4. Reznik, S.D. Master – rukovoditel i organizator trudovogo kollektiva stroiteley. – M., 1987.
5. Reznik, S. D. Osnovih lichnoy konkurentosposobnosti: uchebnoe posobie / S. D. Reznik, A. A. Sochilova; pod red. S. D. Reznika. – M., 2009.
6. Thepotin, A.F. Sovremennye tekhnologii obucheniya v professional'nom obrazovanii / A.F. Thepotin, V.D. Fedorov. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 18.11.11

УДК 37.011

Repeta L.M. COMPETENCE AND COMPETENTNESS: DIFFERENT APPROACHES AND INTERPRETATIONS. THE WAYS OF EVALUATION OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE OF PUPILS. This article is devoted to the concepts of competence and competentness. Different ways of evaluation of the level of research competence are presented as well.

Key words: competence, research competence, competentness, competence approach, the level of development of research competence.

*Л.М. Репета, аспирант каф. общей педагогики Челябинского гос. пед. ун-та, г. Челябинск,
E-mail: lar-repeta@yandex.ru*

КОМПЕТЕНЦИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТЬ: РАЗНЫЕ ПОДХОДЫ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ. СПОСОБЫ ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматриваются понятия компетенция и компетентность. Также представлены разные способы оценива-ния уровня сформированности исследовательской компетенции.

Ключевые слова: компетенция, исследовательская компетенция, компетентность, компетентностный под-ход, уровень сформированности исследовательской компетенции.

Федеральный государственный образовательный стандарт (далее – Стандарт) основного общего образования представляет собой совокупность требований, обязательных для реализации основной образовательной программы основного общего обра-зования образовательными учреждениями, имеющими государ-ственную аккредитацию [1].

Стандарт среднего (полного) общего образования делает акцент на проектно-исследовательской деятельности, которую оп-ределяет как формирование следующих проектно-исследователь-ских умений:

- исследование несложных реальных связей и зависимостей;
- определение сущностных характеристик изучаемого объекта;
- самостоятельный выбор критериев для сравнения, сопо-ставления, оценки и классификации объектов;
- выдвижение гипотез, осуществление их проверки;
- самостоятельное создание алгоритмов познавательной деятельности для решения задач творческого и поискового характера;
- формулирование вывода о полученных результатах [2].

В основе проектно-исследовательских умений лежит иссле-довательская компетенция. Компетенциям, компетентностям и компетентностному подходу в целом посвящены работы В.М. Байденко, А.С. Белкина, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.К. Мар-ковой, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова.

Остановимся на этапах формирования понятий компетенция и компетентность. Так в 1960-1970 г.г. вводятся понятия компе-тенция и компетентность и создаются предпосылки для их раз-граничений. В 1970 – 1990 г.г. данные понятия используются

в теории и практике обучения языку, менеджменту, общению. В это же период выделяются компетенции и компетентности для различных видов деятельности.

1990 – 2001 г.г. – время, когда понятия компетентность, компе-тенция активно используются в образовании, Совет Европы (1996 г., Берн) выделяет пять ключевых компетенций современных вы-пускников. В настоящее время эти компетенции включены в Стан-дарт и отражены в «портрете выпускника основной школы».

Основные положения компетентностного подхода в отече-ственном образовании были сформулированы в «Концепции мо-дернизации российского образования на период до 2010 года» и «Стратегии модернизации общего образования». «Целью при-менения компетентностного подхода является «приоритетная ори-ентация на цели – векторы образования: обучаемость, самооп-ределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности».

Основными критериями оценки качества результата обуче-ния выступают компетентности и компетенции. При этом понятие компетентность рассматривается «шире, чем понятие знания, умения и навыки и включает их в себя. Понятие компетентность включает не только когнитивную и операционально – технологи-ческую составляющие, но и мотивационную, эстетическую, соци-альную и поведенческую» [3].

В научной литературе понятие компетентность интерпрети-руется как степень сформированности общественно – практиче-ского опыта субъекта (Ю.Н. Емельянов); адекватность реализа-ции должностных требований (Л.И. Анцыферова); уровень обу-чаемости специальным и индивидуальным формам активности (Л.П. Урванцев, Н.В. Яковлев).

Несмотря на различие в подходах, в качестве базового содержания компетентности признается уровень сформированности у специалиста единого комплекса знаний, умений и опыта, обеспечивающего выполнение профессиональной деятельности (Н.Ф. Талызина, А.И. Щербаков).

В настоящее время понятия компетенция и компетентность рассматриваются и как равноправные и как соподчиненные. Большинство исследователей (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской) разделяют понятия компетентности и компетенции.

«При разделении данных понятий под компетенцией необходимо подразумевать некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке студента, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику)» [4, с. 58-64].

В общеевропейском проекте TUNING «понятия компетенций и навыков включают знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению) и позиций, навыков и ответственностям, которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовывать» [5, с. 55].

В.И. Байденко рассматривает компетенции как способность делать что-либо хорошо, эффективно, с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки, быстрой, гибкой и адаптивной реакции на изменение обстоятельств и среды. При этом компетентность выступает в качестве меры образовательного успеха личности, проявляющегося в ее собственных действиях в определении профессионально и социально значимых ситуациях. Он отмечает, что «когда речь идет о компетентности как следствии овладения знаниями, навыками, опытом, акцент делается на том, какими должны быть эти знания, навыки, опыт. Когда мы рассматриваем компетенции как личностные новообразования, на первый план выдвигаются вопросы их структуры, составляющих компонентов и связей между ними» [6, с. 114].

Э.Ф. Зеер под компетентностями понимает «содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений». [7, с. 67] А под компетенциями – «обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность» [7, с. 69].

И.А. Зимняя рассматривает «компетенции как некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельных проявлений». Под «компетентностью» она понимает «актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социальное – профессиональная характеристика человека» [8].

В свою очередь Ю.Г. Татур понимает под компетентностью специалиста проявление «им на практике стремления и способности (готовности) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая ее социальную значимость и личную ответственность за результат этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования» [9].

Мы остановимся на понятии компетенция и компетентность относительно учебной деятельности обучающихся. Вслед за Н.Н. Тулькибаевой и З.М. Большаковой, мы понимаем под компетентностью знания, а под компетенцией – деятельность, полномочия [10]. В своем эксперименте мы обращаемся к формированию исследовательской компетенции. Исследовательская компетенция напрямую связана с умением найти ответ на исследовательскую задачу.

С нашей точки зрения более полным определением исследовательской компетенции будет следующее. Исследовательская компетенция – это личностное умение, формирующееся в процессе исследовательской деятельности, направленное на самостоятельное познание неизвестного, решение проблемы.

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» говорится о том, что «главная задача современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядоч-

ного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить серьезные цели и достигать их, умело реагировать на разные жизненные ситуации». А значит, выпускник школы должен уметь решать проблемы, находить различные выходы из сложившейся ситуации. И в этом ему должна помочь исследовательская компетенция, сформированная во время учебы в школе.

Существует огромное количество методов, приемов и форм организации учебной и познавательной деятельности, направленных на формирование исследовательской компетенции. Мы считаем, что исследовательская компетенция может формироваться во время аудиторных занятий, проведения тренингов, мониторинга, индивидуальной работы: проведение исследования и оформление его в виде учебной исследовательской работы, публичная защита подготовленного доклада на конференциях различного уровня.

Для достижения высоких показателей уровня сформированности исследовательской компетенции необходимо с младшего школьного возраста знакомить учащихся с формами и методами научного познания, с этой целью реализовывать принцип педагогики сотрудничества и личностно-ориентированного обучения. Выстроить систему уроков таким образом, чтобы на каждом из них присутствовали коллективные и индивидуальные исследования, а также разработать систему домашних заданий исследовательского и поискового характера. Нужно заметить, научное сотрудничество со специалистами, учеными также играет большую роль в формировании исследовательской компетенции.

Основываясь на системно-деятельностном подходе, положенном в основу Стандарта, традиционная триада «Знания-Умения-Навыки» расширилась до секстета: «Знания-Умения-Навыки-Опыт практической деятельности-Рефлексия- Компетенции».

Говоря об исследовательской компетенции, которую, по нашему мнению, можно назвать «желание открывать неизведанное», нужно отметить ее компоненты. Компонентами исследовательской компетенции являются: содержательно- целевой, мотивационный, операционально-деятельностный, аналитико-обобщающий.

Каким образом можно оценить каждый из этих компонентов и в целом уровень сформированности исследовательской компетенции? При компетентностном подходе сложно измерить цели обучения, поэтому мы в своем эксперименте установили уровни достижения целей обучения, отклонение от которых показывает отклонение от прогнозируемой оптимальной траектории формирования исследовательской компетенции.

В педагогике существуют различные способы оценивания. Согласно методике, разработанной Г.П. Савельевой, можно представить оценивание в виде тестовой, ситуационной, рейтинговой и мониторинговой моделей. Наиболее приемлемой на уроках в общеобразовательной школе мы считаем тестовую модель. Уровень сформированности считается в процентах, а именно: в результате обучения учащийся должен получить определенное личностное умение, формирующееся в процессе деятельности (обучения), которое мы берем за 100%. Следовательно, уровень овладения каждого отдельного ученика исследовательской компетенцией выражается в проценте от основного личностного умения, которое должно быть сформировано в идеале. Уровни устанавливаются в каждой предметной области свои.

По мнению А.К. Громковой эффективность исследовательской деятельности учащихся определяется уровнем сформированности самообразовательной деятельности, поэтому она выделила уровни сформированности умений самообразования.

Первый уровень: «происходит формирование познавательного интереса, самообразовательная работа не целенаправлена, носит случайный характер, руководствуется недостаточными определенными мотивами. Самостоятельное познание затруднено, уровень организационных умений невысок.

Второй уровень: самостоятельная деятельность превращается в относительно самостоятельную, имеющую цели, задачи, свое содержание и организацию. Вместо пассивного выполнения задания возникает необходимость «вдумчиво читать», «отмечать главное», «составлять план». Проявляется осознанная необходимость рациональной организации деятельности.

Третий уровень: характеризует четкость, действенность и реальность целей самообразования. Обладание организационными умениями, дающими возможность строить самообразовательную деятельность более рационально» [11].

Таким образом, мы представили свою интерпретацию понятий компетенция и компетентность, попытались показать разные способы оценивания исследовательской компетенции и остановились на примере той, которую мы применяли в своем эксперименте.

Библиографический список

1. Закон РФ «Об образовании», п.1., ст.7 // Ведомости съезда народных депутатов РФ и Верховного Совета РФ, 1996. - № 30. - ст. 1797; Собрание законодательства РФ, 1996. - № 3. - ст. 150; 349, ст. 6070.
2. Государственные образовательные стандарты основного общего образования // Официальный сайт министерства образования и науки РФ.
3. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования / под ред. А.А. Пинского, координатора экспертно-аналитического центра по обновлению общего образования. - М., 2001.
4. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. - 2003. - № 2.
5. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. - М., 2006.
6. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы). - М., 2005.
7. Зеер, Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование. - Екатеринбург, 2006.
8. Зимняя, И.А. Интернет-журнал «Эйдос» [Э/р]. - Р/д: <http://www.eidos.ru>
9. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 3.
10. Тулькибаева, Н.Н. Педагогика: взаимосвязь науки и практики в условиях модернизации образования / Н.Н. Тулькибаева, З.М. Большакова. - Челябинск, 2008.
11. Громкова, М.Т. Модульное структурирование педагогического знания. - М., 1992.

Bibliography

1. Zakon RF «Ob obrazovanii», p.1., st.7 // Vedomosti sjezda narodnikh deputatov RF i Verkhovnogo Soveta RF, 1996. - № 30. - st. 1797; Sbranie zakonodatelstva RF, 1996. - № 3. - st. 150; 349, st. 6070.
2. Gosudarstvennye obrazovatelnye standarty osnovnogo obthego obrazovaniya // Oficialnihiy sayt ministerstva obrazovaniya i nauki RF.
3. Strategiya modernizacii soderzhaniya obthego obrazovaniya: materialih dlya razrabotki dokumentov po obnovleniyu obthego obrazovaniya / pod red. A.A. Pinskogo, koordinatora ehkspertno-analiticheskogo centra po obnovleniyu obthego obrazovaniya. - M., 2001.
4. Khutorskoy, A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmat obrazovaniya // Narodnoe obrazovanie. - 2003. - № 2.
5. Baydenko, V.I. Viyavlenie sostava kompetenciij vihpusnikov vuzov kak neobkhodimihy etap proektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya. - M., 2006.
6. Baydenko, V.I. Kompetentnostnihiy podkhod k proektirovaniyu gosudarstvennogo obrazovateljnogo standarta vihsshego professionaljnogo obrazovaniya (metodologicheskie i metodicheskie voprosih). - M., 2005.
7. Zeer, Eh.F. Lichnostno-razvivayuthee professionaljnoe obrazovanie. - Ekaterinburg, 2006.
8. Zimnyaya, I.A. Internet-zhurnal «Ehydos» [Eh/r]. - R/d: <http://www.eidos.ru>
9. Tatur, Yu.G. Kompetentnostj v strukture modeli kachestva podgotovki specialistov // Vihsshee obrazovanie segodnya. - 2004. - № 3.
10. Tuljibaeva, N.N. Pedagogika: vzaimosvyaz nauki i praktiki v usloviyakh modernizacii obrazovaniya / N.N. Tuljibaeva, Z.M. Boljshakova. - Chelyabinsk, 2008.
11. Gromkova, M.T. Modulnoe strukturirovanie pedagogicheskogo znaniya. - M., 1992.

Статья поступила в редакцию 18.11.11

УДК 796/799:374

Yatlova E.A. COMPETENCE MODEL OF STUDENTS TRAINING FOR THE SELF-ORGANIZATION OF THE HEALTHY LIFE-STYLE BY MEANS OF PHYSICAL TRAINING. In the article there is information revealing theoretical aspects of designing a competence model of students training for the self-organization of the healthy life-style by means of physical training on the basis of the competence approach.

Key words: health, healthy life-style, physical training, competence approach, competences.

E.A. Ятлова, преп. АГАУ, г. Барнаул, E-mail: Katyajatlova@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К САМООРГАНИЗАЦИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье представлен материал, раскрывающий теоретические аспекты проектирования модели подготовки студентов к самоорганизации здорового образа жизни средствами физической культуры на основе компетентностного подхода.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, физическая культура, компетентностный подход, компетенции.

В последнее время активизировалось внимание к здоровому образу жизни студентов, что отражает озабоченность общества здоровьем специалистов, выпускаемых высшей школой, ростом заболеваемости в процессе профессиональной подготовки, снижением дееспособности в трудовой сфере [1; 2; 3]. Здоровый образ жизни отражает обобщенную типовую структуру форм жизнедеятельности студентов, для которой характерны единство и целесообразность процессов самоорганизации и самодисциплины, саморегуляции и саморазвития, направленных на полноценную реализацию своих сущностных сил, дарований и способностей. Именно поэтому, актуализируется проблема не формирования здорового образа жизни вообще, а подготовка студентов к его самоорганизации и самосовершенствованию.

Проблеме здоровья и здорового образа жизни (ЗОЖ) студенческой молодежи посвящено много работ и исследований на уровне кандидатских и докторских диссертаций, в которых заложены теоретические основы решения данной проблемы. Учеными об-

суждаются общие вопросы здоровья студенческой молодежи и ее образа жизни (Н.П. Абаскалова, Н.А. Агаджанян, А.М. Гендин и др.); исследуется влияние различных факторов на формирование ЗОЖ студентов (В. Буйлов, Т.А. Иванова, В.Г. Николаев и др.); изучается уровень знаний студентов по данной теме (А.В. Белоконь, Ю.М. Политова, Г.С. Сovenko и др.). Проведенный анализ литературы позволяет говорить о том, что наметилась тенденция к переосмыслению способов ее решения, отражающих смещение акцента из сферы медицины в педагогику. Педагогами обсуждаются пути и условия формирования ЗОЖ учащейся молодежи, ведется поиск стратегических ориентиров ее достижения (Н.П. Абаскалова, Г.К. Зайцев, Л.Г. Татарникова, З.И. Чукинова и др.). В проведенных исследованиях отмечается, что попытки реанимировать физкультурно-оздоровительную и спортивно-массовую деятельность в вузах старыми организационными формами и методами, как правило, не дают желаемых результатов. Широкое использование в образовательном процессе таких форм,

как консультации, спецкурсы, лекции, дополнительное образование, ориентирующих студентов на ЗОЖ практически не приносят желаемых результатов и дают кратковременный эффект. Авторы предлагают создавать такие программы и педагогические подходы формирования ЗОЖ, которые существенно изменили бы проблемную ситуацию, отношение студентов к своему здоровью и образу жизни. Одним из таких перспективных подходов, активно разрабатываемый и реализуемый в системе не только высшего, средне-профессионального, но и общего среднего образования является компетентностный подход, который позволяет более ярко подчеркнуть практическую, действенную сторону и акцентировать внимание на результатах образования – ключевых компетенциях. Ориентация студентов на самоорганизацию ЗОЖ в условиях осуществления компетентностного подхода, является тем ориентиром, к которому необходимо стремиться при решении данной проблемы. В соответствии с этим, в одну из актуальных задач физического воспитания входит подготовка студентов с достаточным уровнем сформированности ключевых компетенций для самоорганизации ЗОЖ, как в период обучения в вузе, так и в последующие годы жизни.

Цель исследования – обоснование теоретико-методологических аспектов проектирования модели подготовки студентов к самоорганизации здорового образа жизни средствами физической культуры на основе компетентностного подхода.

Понятийный аппарат, характеризующий сущность компетентностного подхода, хотя еще до конца и не устоялся, тем не менее, крупные научно-теоретические и научно-методические работы В.И. Байденко, И.А. Зимней, Д. Равенна, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского [4; 5; 6; 7], позволяющие выделить существенные черты этого подхода. *Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся:*

- смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт обучаемых;

- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;

- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;

- оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых на определенном этапе обучения.

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: **компетентность** и **компетенция**. В определении этих понятий хотя и имеются среди авторов некоторые разногласия, но принципиального значения они не имеют. В своем исследовании мы придерживаемся следующих определений [8]:

- **Компетентность** – это характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности (результативности) его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества задач.

- **Компетенция** – это способность успешно отвечать на индивидуальные или общественные требования или выполнять задание (вести деятельность).

Как видно из приведенного определения, **компетенция** рассматривается еще в одном измерении: компетенция должна отвечать индивидуальным и общественным требованиям. Иными словами, она должна позволять получать индивидуально или общественно значимые продукты или результаты.

Кроме понятий «компетентность» и «компетенция» в компетентностный подход входит и такое понятие, как «ключевые компетенции», которое указывает на то, что они являются «ключом», основанием для других, более конкретных и предметно-ориентированных. В тоже время, владение ими позволяет человеку быть успешным в любой сфере профессиональной и общественной деятельности, в том числе и в личной жизни. Обобщая различные точки зрения, можно сформулировать их существенные признаки:

- ключевые компетенции представляют собой различные универсальные ментальные средства, инструменты (способы,

методы, приемы) достижения человеком значимых для него целей (результатов);

- ключевые компетенции позволяют человеку достигать результатов в неопределенных проблемных ситуациях. Они позволяют самостоятельно, и в сотрудничестве с другими решать проблемы, т.е. справляться с ситуациями, для разрешения которых иногда нет полного комплекта наработанных средств [5; 6; 7; 8].

И.А. Зимняя в своей статье «Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования» определила их нижеследующую номенклатуру: а) самих компетенций и б) набора входящих в каждую из них компонентов. Всего она выделяет три группы: 1) компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения; 2) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию; 3) компетенции, относящиеся к деятельности человека. В каждую из этих групп включены компоненты, раскрывающие их суть. Не будем раскрывать их содержание, остановимся на первой группе, а конкретно на ее двух компонентах, относящихся к предмету нашего исследования: **компетенция здоровьесбережения; компетенция саморазвития, самосовершенствования.**

Если представить эти компетенции как актуальные компетентности, то, по мнению И. А. Зимней они будут включать такие характеристики, как: а) готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект); б) владение знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект); в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект); г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности [5].

Такая трактовка компетентностей в совокупности их характеристик рассматриваются нами в качестве общих ориентированных критериев проектирования компетентностной модели подготовки студентов к самоорганизации ЗОЖ средствами физической культуры. Педагогическое исследование, претендующее на научность, помимо анализа собственно теоретических основ рассматриваемой проблемы рано или поздно приходит к необходимости конструирования некой схемы, в наиболее общих чертах отражающей логику решения поставленных задач в реальной образовательной практике. Речь идет о получившем в последнее время широкое распространение методе моделирования. Редкая диссертационная работа обходится без создания модели. Метод моделирования, довольно часто применяется и при решении проблем формирования ЗОЖ студентов [1; 9; 10].

Проектируя модель, мы исходили из того, что между ней и исследуемым объектом, вузовским предметом «Физическая культура» и его важной дидактической составляющей – «Основы здорового образа и стиля жизни студентов» должно быть известное подобие, то есть, она не должна коренным образом изменять учебный процесс, а способствовать повышению его эффективности и результативности. Соблюдались и другие требования к модели: во-первых, она должна отражать степень целостности здорового образа жизни; во-вторых, учитывать педагогические условия протекания процесса формирования ЗОЖ студентов на основе компетентностного подхода; в-третьих, модель должна иметь структурное строение. В связи с последним требованием в модели должны быть выделены компоненты моделируемого процесса, совокупность которых образует факт его существования и обличает его от других процессов.

Процесс подготовки студентов к самоорганизации здорового образа жизни на основе компетентностного подхода рассматривается нами как сложная система, состоящая из взаимосвязанных компонентов, которые нашли отражение в проектируемой модели (рис. 1). Основными компонентами модели являются: цель, содержание и принципы компетентностного подхода, условия реализации, ключевые компетенции, компоненты готовности, этапы, уровни готовности.

В процессе подготовки студентов к самоорганизации ЗОЖ средствами физической культуры, способствующей формированию ключевых компетенций (здоровьесбережение, саморазвитие, самосовершенствование) необходимо основываться на следующих принципах, отражающих сущность компетентностного подхода: субъектность, индивидуальность, самореализация, вариативность, свобода выбора, креативность.

Достижение цели, поставленной в модели, возможно при соблюдении следующих условий: регулярная диагностика уровня здоровья, физической и функциональной подготовленности

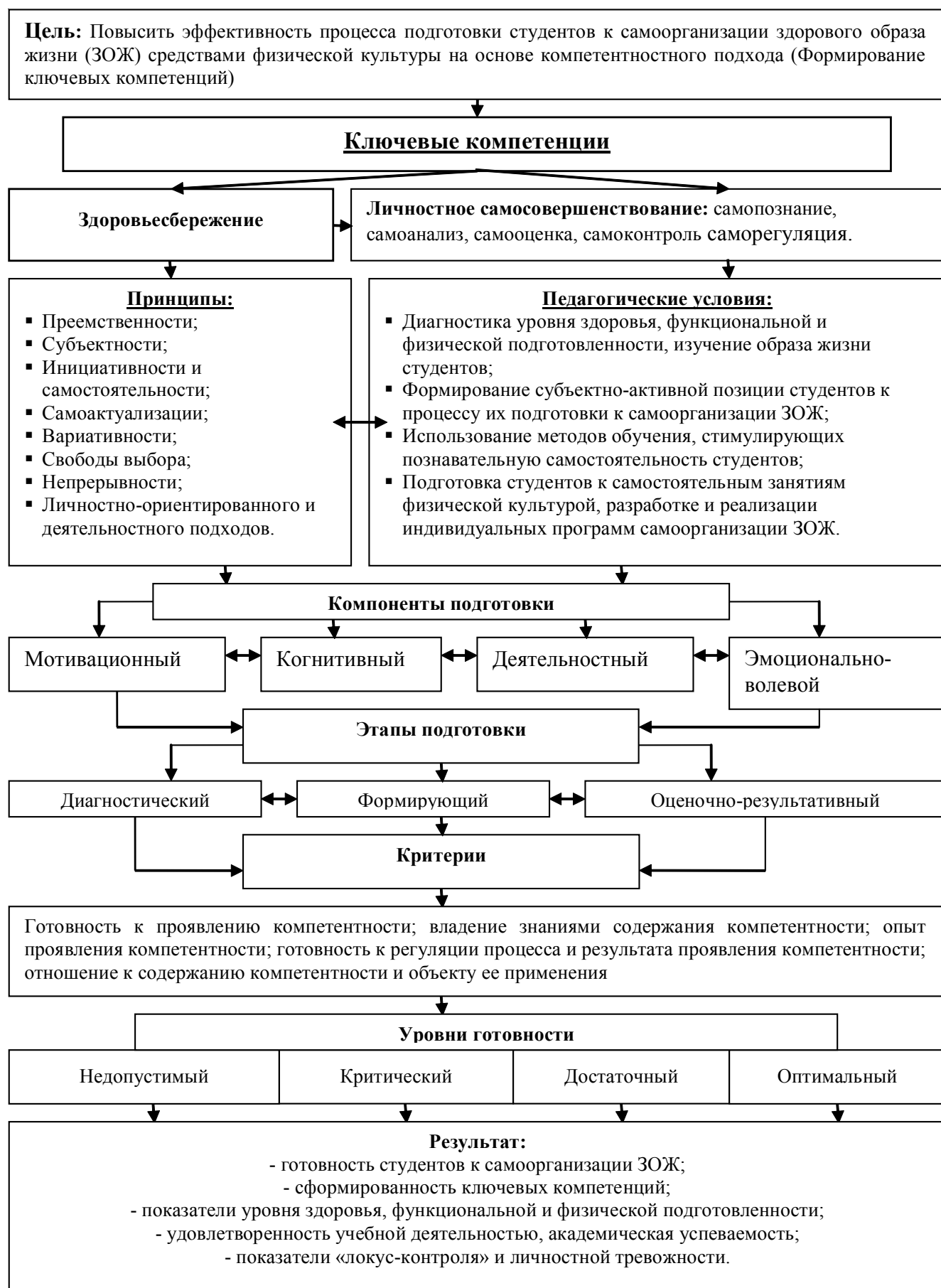


Рис.1. Компетентностная модель подготовки студентов к самоорганизации ЗОЖ средствами физической культуры

студентов; развитие внутренней мотивации к самоорганизации ЗОЖ средствами физической культуры; содержание подготовки должно отражать сущность ключевых компетенций; стимулирование процесса разработки и реализации студентами индивидуальных программ самоорганизации ЗОЖ средствами физической культуры. При обосновании сущности и содержания ключевых компетенций, представленных в модели, мы опирались на работы И.А. Зимней и А.В. Хуторского [5; 7]. В содержание ключевой компетенции «здоровьесбережение», И.А. Зимняя предлагает следующий набор компонентов: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора жизни.

Цель: Повысить эффективность процесса подготовки студентов к самоорганизации здорового образа жизни (ЗОЖ) средствами физической культуры на основе компетентностного подхода (Формирование ключевых компетенций)

В ключевую компетенцию «саморазвитие, самосовершенствование», на основе анализа позиции А.В. Хуторского были включены следующие компоненты: самопознание, саморегуляция, самооценка, самоконтроль, самоанализ, самореализация.

В модели выделены четыре компонента готовности: 1) **мотивационный** (готовность к актуализации компетентности) – состоит в том, чтобы в процессе занятий целенаправленно формировать у студентов потребности, мотивы, интересы, желания к использованию средств физической культуры для самоорганизации ЗОЖ, как фактору успешной учебной и будущей профессиональной деятельности; 2) **когнитивный** (владение знаниями содержания компетентности «здоровьесбережения» – должен опираться на содержание учебной программы «Физическая культура» в вузе и ее дидактической составляющей «Здоровый образ и стиль жизни» и ориентирован на овладение студентами не только программным материалом, но и знаниями, умениями и навыками самооценки работоспособности, усталости, утомления и применения средств физической культуры для их направленной коррекции; методиками составления индивидуальных оздоровительных или тренировочных программ; методиками контроля за функциональным состоянием организма в процессе индивидуальных занятий физическими упражнениями, методами регулирования психоэмоционального состояния (готовность к реализации компетентности «саморазвитие, самосовершенствование»); 3) **деятельностный** (опыт проявления компетентности) – направлен на овладение студентами умениями ставить субъективно принятую цель самоорганизации ЗОЖ средствами физической культуры, в соответствии с целью составлять индивидуальные программы действий, практически ее реализовывать, корректировать средства, способы деятельности, оценивать результаты, сопоставлять их с заданными критериями успешной деятельности; 4) **эмоционально – волевой** (готовность к регуляции процесса и результата проявления компетентности) – обусловлен тем, что он является необходимым элементом и механизмом реализации всех компонентов подготовки и выражается в рефлексивном отображении студентом самого себя, своего здоровья, самоанализе своей деятельности, знаний, умений и навыков, и на этой основе осуществлять саморегуляцию своего образа жизни средствами физической культуры.

Критерии оценки готовности: направленность студентов на ЗОЖ; знание и понимание ключевых компетенций; развитие внутренней мотивации к самоорганизации ЗОЖ; готовность к разработке и реализации индивидуальных программ самореализации ЗОЖ средствами физической культуры.

На основе анализа научной литературы [11; 12; 13], диссертационных работ защищенных под руководством автора статьи [9; 10; 14], мы обосновали **этапы** подготовки студентов к самоорганизации ЗОЖ средствами физической культуры через формирование ключевых компетенций «здоровьесбережение», «саморазвитие, самосовершенствование» и их компонентов. Подготовка представляет собой замкнутый циклический процесс, состоящий из трех

этапов, раскрывающих содержание компонентов готовности: диагностического, формирующего и оценочно-результативного.

Диагностический этап предусматривает детальное обследование здоровья, физической и теоретической подготовленности студентов, включающее:

- данные медицинского осмотра (определение группы для занятий физической культурой (основная, подготовительная, спецмедгруппа), антропометрические данные, уровень физического здоровья);

- результаты педагогического тестирования (оценка развития кондиционных и координационных физических качеств, а также уровня теоретических знаний по физической культуре и ЗОЖ);

- изучение режима жизнедеятельности студентов и их отношение к ЗОЖ, мотивов занятий физической культурой и спортом;
- результаты психологического тестирования (психоэмоциональное состояние, тревожность, адаптация к обучению в вузе).

Данный этап предусматривает также индивидуальное обсуждение со студентом результатов диагностики (анализ полученных результатов; выявление причин, мешающих студенту улучшить физическую подготовленность, физическое здоровье и психоэмоциональное состояние, самоорганизацию ЗОЖ; осознание студентом того, что с помощью средств физической культуры можно улучшить физическую и функциональную подготовленность, рационально организовать свою жизнедеятельность).

Формирующий этап состоит из четырех блоков: мотивационный, информационный, целевой, деятельностный. Мотивационный блок обеспечивает подготовку студентов к положительному восприятию предстоящей работы, формирование внутренних мотивов к самоорганизации ЗОЖ средствами физической культуры. Информационный блок предусматривает информирование студентов о необходимой литературе и методических указаниях, необходимых им для самостоятельных занятий физическими упражнениями, самоорганизации ЗОЖ, ознакомление студентов с методами и приемами самоконтроля при самостоятельных занятиях физическими упражнениями. Целевой блок включает постановку студентами реальной личной цели самостоятельных занятий физической культурой, самоорганизации ЗОЖ. Деятельностный блок включает:

- комплексы физических упражнений с направленным развитием тех или иных физических качеств с учетом исходных показателей уровня здоровья, физической и функциональной подготовленности;

- рекомендации по режиму дня, питанию, отказу от вредных привычек, самоорганизации ЗОЖ;

- разработка студентами индивидуальных программ занятий физической культурой;

- средства обеспечения цели самостоятельных занятий физической культурой, самоорганизации ЗОЖ (благоприятный психологический климат; материально-техническое обеспечение; правила выполнения физических упражнений; причины и способы предупреждения травм).

Оценочно-результативный этап предусматривает сопоставление результатов, полученных в ходе текущего, итогового контроля и самоконтроля, фиксирует успешность или недостатки проведенной работы, изучение уровня готовности студентов к самоорганизации ЗОЖ средствами физической культуры (недопустимый, критический, достаточный, оптимальный), уровня здоровья, функциональной и физической подготовленности.

Важным условием подготовки студентов к самоорганизации ЗОЖ средствами физической культуры – включение в зачетные требования следующего раздела – умение составлять и реализовывать индивидуальные программы (оздоровительные, тренировочные) самостоятельных занятий физическими упражнениями.

В заключение необходимо отметить, что представленная теоретическая модель подготовки студентов к самоорганизации ЗОЖ средствами физической культуры на основе компетентностного подхода, внедрена в практику работы кафедры физического воспитания алтайского государственного аграрного университета.

Библиографический список

1. Беляков, Н.И. Формирование у студентов потребности в здоровом образе жизни средствами физической культуры на основе личностно-деятельностного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2001.
2. Бондин, В.И. Здоровьесберегающие технологии в системе высшего педагогического образования // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 10.
3. Григорьев, В.И. Кризис физической культуры студентов и пути его преодоления // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 2.
4. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. – М., 2006.

5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции % новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
6. Равен, Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М., 2002.
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2.
8. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М., 2004.
9. Бирюков, Н.А. Валеологическая подготовка студентов средствами физической культуры: дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 1999.
10. Чаркин, С.Н. Подготовка будущего учителя к самоорганизации здорового образа жизни средствами физической культуры: дис.канд. пед. наук. – Барнаул, 2004.
11. Катилов, А.М. Физическая культура и спорт в образе жизни студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1983.
12. Лубышева, Л.И. О программных основах вузовского физкультурного образования / Л.И. Лубышева, Г.М. Грузных // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 3.
13. Погодин, В.В. Дидактические условия формирования компетентности в области физической культуры учащихся профессиональных училищ: автореф. дис. канд. пед. наук. – Ульяновск, 2007.
14. Кокшаров, А.А. Формирование индивидуального стиля здорового образа жизни студентов средствами физической культуры. – Барнаул, 2003.

Bibliography

1. Belyakov, N.I. Formirovanie u studentov potrebnosti v zdorovom obraze zhizni sredstvami fizicheskoy kul'turh na osnove lichnostno-deyatelnostnogo podkhoda: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. - Barnaul, 2001.
2. Bondin, V.I. Zdorovjesberegayuythie tekhnologii v sisteme vihshego pedagogicheskogo obrazovaniya // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'turh. - 2004. - № 10.
3. Grigorjev, V.I. Krizis fizicheskoy kul'turh studentov i puti ego preodoleniya // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'turh. - 2004. - № 2.
4. Baydenko, V.I. Vihyavlenie sostava kompetencyj vihpusnikov vuzov kak neobkhodimihy ehtap proektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya. - M., 2006.
5. Zimnyaya, I.A. Klyuchevihe kompetency - novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vihsshee obrazovanie segodnya. - 2003. - № 5.
6. Raven, D. Kompetentnostj v sovremennom obthestve: vihyavlenie, razvitie i realizaciya. - M., 2002.
7. Khutorskoy, A.V. Klyuchevihe kompetency kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmi obrazovaniya // Narodnoe obrazovanie. - 2003. - № 2.
8. Tatur, Yu.G. Kompetentnostnihy podkhod v opisani rezul'tatov i proektirovani standartov vihshego professional'nogo obrazovaniya: materialih ko vtoromu zasedaniyu metodologicheskogo seminar. Avtorskaya versiya. - M., 2004.
9. Biryukov, N.A. Valeologicheskaya podgotovka studentov sredstvami fizicheskoy kul'turh: dis. ... kand. ped. nauk. - Barnaul, 1999.
10. Charkin, S.N. Podgotovka buduthego uchitelya k samoorganizacii zdorovogo obraza zhizni sredstvami fizicheskoy kul'turh: dis.kand. ped. nauk. - Barnaul, 2004.
11. Katikov, A.M. Fizicheskaya kul'tura i sport v obraze zhizni studentov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. - L., 1983.
12. Lubihsheva, L.I. O prgrammihkh osnovakh vuzovskogo fizkul'turnogo obrazovaniya / L.I. Lubihsheva, G.M. Gruznihih // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'turh. - 1990. - № 3.
13. Pogodin, V.V. Didakticheskie usloviya formirovaniya kompetentnosti v oblasti fizicheskoy kul'turh uchathikhsya professional'nihih uchilith: avtoref. dis. kand. ped. nauk. - Ul'yanovsk, 2007.
14. Koksharov, A.A. Formirovanie individual'nogo stilya zdorovogo obraza zhizni studentov sredstvami fizicheskoy kul'turh. - Barnaul, 2003.

Статья поступила в редакцию 18.11.11

УДК 14.39.05

Aleksejeva T.V. **PROCESS OF REHABILITATION OF THE CHILD WITH THE LIMITED POSSIBILITIES OF HEALTH IN THE CONDITIONS OF THE FAMILY.** In the article is given the analysis of problems which the family which is bringing up the child with limited possibilities of health has and also in this article is given basic ways solutions of these problems.

Key words: rehabilitation; the child with the limited possibilities of health; the family which is bringing up the child with limited possibilities of health.

Т.В. Алексеева, ст. преп. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: aleksejeva_tv@mail.ru

ПРОЦЕСС РЕАБИЛИТАЦИИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

В статье дан анализ проблем, с которыми сталкивается семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья, обозначены основные пути их решения.

Ключевые слова: реабилитация; ребенок с ограниченными возможностями здоровья; семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Понятия «ребенок-инвалид» и «ребенок с ограниченными возможностями здоровья» близки по значению, но не одинаковы. «Ребенок-инвалид» – ребенок в возрасте до 18 лет с тяжелыми физическими нарушениями, имеющий ограничение жизнедеятельности, обусловленное врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями, следствиями травм; «ребенок с ограниченными возможностями здоровья» – ребенок, имеющий временное или постоянное препятствие в развитии, поддающееся коррекции в специально организованных социальных условиях (медицинских, образовательных, социальных).

Согласно статистике, сегодня в России насчитывается более 2 миллионов детей с ограниченными возможностями здоровья (8% всей детской популяции), из них около 700 тысяч – дети с инвалидностью. Ежегодно численность данной категории детей увеличивается. В частности, если в 1995 году в России насчитывалось 453,6 тысяч детей с ОВЗ, то в 2011 году их число

приблизилось к 590 тысячам. При этом около 90 тысяч детей имеют нарушения физического статуса, что затрудняет их передвижение в пространстве и доступ к социально-образовательным ресурсам. Ежегодно в России рождается 50 тысяч детей, признанных инвалидами с детства. Большую роль в становлении личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, способной успешно интегрироваться в социум, должны играть его родители. Поэтому работа с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья, является одним из приоритетных направлений социально-реабилитационной работы.

Вопрос о причинах рождения детей с ограниченными возможностями здоровья до сих пор до конца не изучен. Среди факторов риска ученые называют генетику, экологию, неблагополучный образ жизни, инфекции и перенесенные заболевания родителей.

Вопросам социально-психологического аспекта социализации детей с ограниченными возможностями здоровья посвяще-

ны исследования Т.А. Добровольской, Н.Б. Шабалиной. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья были изучены Д.В. Зайцевым, И.И. Лошаковой, Ю.Н. Мануйловой, П.В. Романовым, Л.Н. Смирновой, Т.И. Черняевой, Е.Р. Ярской-Смирновой.

Основные направления социализации и социальной защиты детей с ограниченными возможностями здоровья нашли свое отражение в работах С. Васина, Я.А. Кравченко, К.К. Кузьмина, Г.В. Ляпидиевской, Т. Малеевой, Э.К. Наберушкиной, Н.В. Шапкиной. Особое место в исследовании социальных проблем детей с ограниченными возможностями здоровья занимает анализ роли семьи в процессе адаптации детей-инвалидов, представленный в работах О.В. Бессчетновой, А.А. Воронова, М.В. Покатаевой, Л.Н. Рыбаковой, Н.В. Шахматовой.

Социальную реабилитацию детей с ограниченными возможностями здоровья в своих трудах описывают Л.И. Акатов, Л.Г. Бабиева, Г.И. Бондаренко, Н.Ф. Дементьева, Д. Ильчев, К.Н. Новикова, А.М. Панов, С.П. Пешкова, Е.Р. Смирнова, И.А. Соколова, Е.И. Холостова, Л.М. Шипицына, В.Н. Ярская и другие.

Общезвестно, что в семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, происходят качественные изменения на трех уровнях: психологическом – в силу хронического стресса, вызванного заболеванием ребенка, постоянными и различными по своей природе психотравмирующими воздействиями; социальном – семья этой категории сужает круг своих контактов, матери чаще всего оставляют работу, рождение ребенка деформирует отношения между супругами; соматическом – переживаемый родителями стресс, выражается в различных психосоматических заболеваниях [1].

Как отмечают Е.М. Мастюкова и А.Г. Московкина, родители, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, испытывают воздействие различных факторов, многие из которых являются стрессовыми, зачастую приобретающими хронический характер. Нередко родители сталкиваются с противоречивыми друг другу объяснениями состояния их ребенка, обусловленными культурой общества, собственными семейными представлениями, установками ближайшего окружения и профессиональными оценками специалистов [2].

Очевидно, что ограниченные возможности здоровья ребенка для его родителей является сильным психотравмирующим фактором. Это особенно свойственно семьям с высоким образовательным и профессиональным статусом, в которых порой культивируются ожидания повышенной одаренности ребенка. В этих случаях реакция на данную проблему ребенка может принимать крайнюю форму – комплекс собственной вины, что порождает гиперопеку в отношениях с ребенком. Другая категория родителей – люди с низким образовательным уровнем, ограниченным кругом интересов и невысокими интеллектуальными способностями. Им свойственно или пренебрежение проблемами ребенка, или ожидание решения проблем медицинскими и социальными работниками. Это две крайние (патологические) позиции, нуждающиеся в коррекции.

Количество психических (невротических и психосоматических) расстройств в семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, выше, чем в семьях, не имеющих детей-инвалидов в 2,5 раза. Распад таких семей происходит значительно чаще.

Все эти и другие факторы приводят к тому, что, к сожалению, родители становятся препятствием в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Но и в том случае, когда родители занимают более конструктивную позицию, они испытывают эмоциональные перегрузки и нуждаются в особых знаниях о проблемах своего ребенка [3].

Семьи в процессе воспитания, становления социальной интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья сталкиваются с большим числом трудностей. Прежде всего – оказание помощи детям, переживающим свою незащищенность, общественное пренебрежение. Порой самые близкие люди ребенка с ограниченными возможностями здоровья пребывают в состоянии хронического стресса, вызванного его болезнью, обстоятельствами лечения, воспитания, обучения, профессионального становления. Все это затрудняет социальную интеграцию ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья в среду его здоровых сверстников. В такой ситуации социальный педагог оказывает содействие семье в решении всех этих проблем. При этом его работа ведется в тесном сотрудничестве с социальными партнерами из здравоохранения, образования, культуры, соцзащиты и т.д.

Социальные педагоги, социальные работники, занимающиеся проблемами детей с ограниченными возможностями здоровья, должны находиться в постоянном поиске новых эффективных форм, методов и средств социальной реабилитации, опираться на новейшие технологии, исследования и обратную связь от объекта реабилитации. Сотрудники учреждений социальной защиты стремятся к тому, чтобы каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья смог реализовать себя в соответствии со своими способностями, интересами, навыками и потребностями.

Анализ жизнедеятельности детей и семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, специальное изучение навыков самообслуживания и бытового труда детей обнаружило их весьма сниженный характер. Значительно страдает коммуникативная деятельность детей с ограниченными возможностями: практика их общения со сверстниками, взрослыми чрезвычайно бедна и замыкается только на близких родственниках.

На основе этих и других данных специалистами должны разрабатываться комплексные проекты, решающие задачи психологической, социально-педагогической, социально-медицинской реабилитации семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. В работе необходимо предусматривать комплексный подход в содействии интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья.

Учитывая, что социально-реабилитационная работа только с ребенком с ограниченными возможностями здоровья мало эффективна, а традиционные подходы в работе с родителями не меняют внутреннего мира семьи, специалистами разрабатываются новые методики семейно-групповой коррекционно-оздоровительной работы, интегрирующей различные приемы реабилитации: игровой, творческой, коллективной психокоррекции, психогимнастики, логоритмики, арттерапии, имитотерапии.

Особое внимание должно уделяться знакомству родителей с нормативными документами, социальными гарантиями и льготами для детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей. Таким образом, для успешного достижения социальной адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья необходимо решение ряда медико-социальных, социально-психологических и психолого-педагогических проблем не только самих детей, но и их родителей.

Взаимодействие специалистов с родителями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья предполагает некоторые сложности: снятие межличностных или культурных барьеров, уменьшение социальной дистанции между родителем и социальным педагогом (или любым другим специалистом комплекса услуг по реабилитации) может потребовать определенных усилий. Однако нужно помнить, что при отсутствии взаимодействия специалистов и родителей результат работы с ребенком с ограниченными возможностями здоровья, в лучшем случае, может быть нулевым.

Для определения характера взаимодействия специалистов и родителей обычно используют следующие понятия – «сотрудничество», «включение», «участие», «обучение», «партнерство». На наш взгляд, наиболее эффективным вариантом взаимодействия специалистов и родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья является «партнерство». Партнерство подразумевает полное доверие, обмен знаниями, навыками и опытом помощи детям, имеющим особые потребности в индивидуальном и социальном развитии. Если в процессе реабилитации ребенок с ограниченными возможностями здоровья может принимать участие в диалогах специалистов и родителей, то он становится еще одним партнером, мнение которого, возможно, отличается от мнения взрослых и который может неожиданно предложить новое решение проблемы своей реабилитации. Таким образом, представление о потребностях детей с ограниченными возможностями здоровья расширяются за счет мнения самих детей.

Делая выводы можно отметить, что специалисту желательно консультироваться у родителей и, по возможности, у детей так же часто, как они консультируются у него. Это важно, по крайней мере, по трем причинам: во-первых, родителям предоставляется возможность высказаться не только о недостатках и проблемах, но и об успехах и достижениях ребенка. Во-вторых, такая информация помогает разрабатывать и отслеживать индивидуальные реабилитационные планы. В-третьих, тем самым проявляется уважение к родителям и детям с ограниченными возможностями здоровья и создается атмосфера доверия, что является необходимым и очень важным залогом успешной коммуникации.

Реабилитация семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья – сложный процесс, т.к. отсутствует целостный, достаточно проработанный методологический подход к определению содержания, форм и методов социально-реабилитационной работы. Анализ литературы по данной проблеме показали, что теоретические и практические аспекты требуют дальнейшей разработки.

Семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья, вследствие психологической нагрузки структурно деформируется, она беспомощна, ее положение можно охарактеризовать как внутренний (психологический) и внешний

(социальный) тупик. Члены такой семьи имеют личностные нарушения, т.к. находятся в длительно действующей психотравмирующей ситуации. Вся семья в целом нуждается в социально-коррекционной работе. Для определения основных стратегий помощи семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, необходимо учитывать качественные характеристики личностных изменений родителей и ту фазу кризиса, на которой в данный момент находится семья.

Форма работы определяется мотивацией родителей, их личностными характеристиками. Приемлемы как индивидуальная, так и групповая формы работы.

Библиографический список

1. Андреева, О.С. Вопросы социальной адаптации семей, имеющих детей-инвалидов. – М., 2005.
2. Мاستюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М., 2003.
3. Айвазян, Е.Б. Проблемы особой семьи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2008. – № 2.

Bibliography

1. Andreeva, O.S. Voprosih social'noy adaptatsii semej, imeyutikh detej-invalidov. – M., 2005.
2. Mastjukova, E.M. Semejnoe vospitanie detej s otkloneniyami v razvitii. – M., 2003.
3. Ajvazyan, E.B. Problemih osoboy semji // Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya. – 2008. – № 2.

Статья поступила в редакцию 23.11.11

УДК 371:351.851

Mokretsova L.A., Gavrutenko T.V. COMPLEX SUPPORT OF TEACHERS PROJECT ACTIVITY MANAGEMENT IN THE PROCESS OF SCHOOL EDUCATION MODERNIZATION. The article describes the experience and the results of solving problems in the process of school education modernization with the help of teachers project activity management. The peculiarities and conditions of effective management are described in the article. The effectiveness of complex teachers project activity management is proved on the basis of integrated ideas of pedagogical, participative and project management.

Key words: management, design activity, an involvement of teachers into design activity.

Л.А. Мокрецова, д-р пед. наук, проф. ФБГОУ ВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: familiym@mail.ru;

Т.В. Гаврутенко, аспирант ФБГОУ ВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: gavrutenkotv70@mail.ru

КОМПЛЕКСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье изложен опыт и результаты работы по решению проблем модернизации школьного образования посредством управления проектной деятельностью учителей. Представлены особенности и условия эффективного управления. Доказана эффективность комплексного управления проектной деятельностью учителей на основе использования интеграции идей педагогического, партисипативного и проектного менеджмента.

Ключевые слова: управление, проектная деятельность, вовлеченность учителей в проектную деятельность.

Процессы модернизации в российском образовании направлены на изменения самых различных его аспектов, в том числе и образовательной системы школ. В этой связи, особенно важной составляющей профессионализма учителей становится способность быстро реагировать на запросы государственной образовательной политики, учредителей, родителей, выступать самостоятельным проектировщиком качественных изменений образовательной практики.

Изучение генезиса, структуры и специфики понятия «проектная деятельность» позволяет утверждать, что в образовании данный процесс является целенаправленным, его содержание направлено на создание серии комплексных образовательных проектов, результатом которых становятся конкретные продукты. Очевидно, что вовлеченность учителей в проектную деятельность как способность субъекта вкладывать собственные усилия в развитие школы должна стать важным объектом приложения сил и профессионального творчества администрации общеобразовательного учреждения. Следовательно, от эффективного управления и самоуправления проектной деятельностью зависит качество модернизации образовательной системы школы.

В ходе нашего исследования особый интерес был направлен на поиск таких форм управления проектной деятельностью учителей, которые, с одной стороны, будут осуществляться через групповое проектирование, с другой стороны, будут направлены на повышение профессиональной мотивации учителей и формирование их личностных новообразований. Изучение научно-теоретической литературы, наблюдение, опрос учителей показывают, что использование проектной технологии управления

в процессе решения проблем, направленных на модернизацию образования, стимулирует интерес учителей к разработке и реализации инновационных образовательных проектов при условии организации кооперативного взаимодействия.

Необходимость построения эффективного управления проектной деятельностью учителей на основе организации кооперативного взаимодействия возникла, прежде всего, потому, что данный тип взаимодействия в полной мере отражает субъектную направленность и выступает необходимым элементом совместной деятельности, порожденный ее особой природой. А.Н. Леонтьев выделяет две основные черты совместной деятельности: а) разделение единого процесса деятельности между участниками; б) изменение деятельности каждого, так как результат деятельности каждого не приводит к удовлетворению его потребности, что на общепсихологическом языке означает, что «предмет» и «мотив» деятельности не совпадают [1]. Важным показателем «тесноты» кооперативного взаимодействия является вовлеченность в него всех участников проектной деятельности.

В данном случае управление рассматривается как «взаимодействие, обслуживание и обеспечение субъектной позиции каждого участника» [2]. Логика управления проектной деятельностью учителей опирается на методологические ориентиры системного подхода, которые заключаются в том, что при изменении связей и характера взаимодействия между управляющей и управляемой системой происходит качественное изменение последней.

Таким образом, управление проектной деятельностью учителей в процессе модернизации общего образования мы рас-

считаем как часть управленческой деятельности, обладающей свойствами субъектности, прогнозности и продуктивности, которая обеспечивает целенаправленный процесс кооперативного взаимодействия управляющей и управляемой систем, результатом которого является вовлечённость учителей в качественное изменение существующей педагогической практики посредством самостоятельной разработки и реализации образовательных проектов.

Данное понимание в полной мере демонстрирует сущность данного процесса, указывая на важность организации совместной деятельности управляющей и управляемой систем, которая обеспечивает упорядочивание, комбинирование, суммирование этих сил, способствует вовлечённости каждого в проектную деятельность в процессе модернизации образовательной системы школы. В данном определении прослеживается тенденция вовлечённости педагогов в проектную деятельность в качестве субъекта управления, содержит в себе указание на необходимость реализации как субъект-объектных отношений, так и субъект-субъектных.

Говоря о сущности управления, основанного на кооперативном взаимодействии, с позиции субъектно-деятельностного подхода (К.А. Альбуханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), следует отметить, что рассматриваемый феномен представляет собой целостную систему воздействия субъектов друг на друга, порождающую их взаимную обусловленность и связь.

Для того, чтобы педагог выполнял роль субъекта проектной деятельности, получал удовлетворение от неё и в результате работал не только с повышенной эффективностью, но и максимально раскрывая свои способности и возможности, возникает необходимость в использовании основных идей теории партисипативного менеджмента. Сущность применения основных позиций данной теории заключается в том, что учителя участвуют в установлении целей, в принятии решений, в анализе и решении проблем. При этом формы участия учителей в управлении проектной деятельностью имеют разную степень глубины.

Первый уровень – это *выдвижение предложений*. На «проблемном семинаре» предложения выдвигаются как индивидуально, так и в ходе группового обсуждения. Это самый простой и доступный способ участия учителей в управлении. Он не требует практически никаких дополнительных усилий, кроме отработки регламента выдвижения предложений. Важно, чтобы процесс был поставлен на регулярную основу. Наиболее распространённый способ сбора предложений – это проведение опроса в школе. Данный уровень не требует введения структурных и других изменений в традиционную организацию и может осуществляться непосредственно руководителем. *Второй уровень – разработка альтернатив* – требует появления в школе проектного комитета, как специального компонента матричной структуры управления, который может эффективно решать эту задачу. Третий уровень – *выбор альтернативы* – предполагает, что участие в управлении осуществляется в форме групповой проектной деятельности. Проектные группы, как структурные компоненты системы управления не только обсуждают проблемы и ищут пути ее решения, но и имеют полномочия самостоятельно принимать решения по разработке и реализации того или иного образовательного проекта. По сути – это не просто участие в управлении, это уже осуществление управления, когда учителям передается часть руководящих полномочий. Следовательно, партисипативное управление, открывая учителям доступ к принятию решений по вопросам, связанным с состоянием образовательной системы школы, является мотивом к лучшему выполнению работы. Оно приводит к большей отдаче, большему вкладу учителей в жизнь образовательного учреждения, параллельно происходит и развитие их профессионально-личностных качеств.

Необходимо учитывать, что для того, чтобы учителя были вовлечены в проектную деятельность, важно создать организационно-педагогические условия для эффективного управления данным процессом. В контексте нашего исследования организационно-педагогические условия мы рассматриваем как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных сознательно организуемых устойчивых обстоятельств, обеспечивающих целенаправленную и систематическую координацию действий всех его объектов и субъектов на основе диалогического взаимодействия, обеспечивающих повышение уровня вовлечённости учителей в проектную деятельность.

Исходя из анализа исследований, психолого-педагогической литературы, практики организации проектной деятельности учи-

телей в общеобразовательных учреждениях, в которых изучены условия формирования отдельных компонентов вовлечённости специалистов в деятельность, мы пришли к осознанию необходимости использования следующих организационно-педагогических условий: формирование корпоративного духа педагогов, направленного на ценностно-ориентированное единство в процессе модернизации образовательной системы школы; внедрение в процесс управления методов стимулирования интереса к проектной деятельности; организация каскадного обучения основам проектной деятельности; построение эффективного взаимодействия учителей в проектных группах, командах, делегирование полномочий.

Формирование корпоративного духа педагогов, направленного на ценностно-ориентированное единство в процессе модернизации образовательной системы школы осуществляется через ряд шагов:

- определяются реальные ценности, которыми отличается школа в глазах окружающих;
- выясняется, как школа выглядит изнутри, какой ее видят сотрудники; описывается внутренняя культура, исходя из истории школы и ее реальных ценностей;
- определяется, какой школа видит себя в будущем; уточняется миссия, определяются корпоративные цели руководства;
- разрабатывается стратегии перевода общеобразовательного учреждения в желаемое положение на рынке образовательных услуг в процессе модернизации общего образования;
- разрабатывается и подробно описывается корпоративная идеология.

Внедрение в процесс управления методов стимулирования интереса к проектной деятельности и позволяет повышать уровень мотивационной вовлечённости. Мотивация представляет собой совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждает педагогов к проектной деятельности, придает этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определённого результата.

Организация каскадного обучения основам проектной деятельности и осуществляется следующим образом: первым обучением проходит группа учителей, предпочтительно продемонстрировавшая по результатам наблюдения в процессе разработки пилотного образовательного проекта высокий или средний уровень проектных умений; которые далее передают полученные знания своим сотрудникам в методических предметных объединениях. Таким образом, обеспечивается больший охват учителей без привлечения дополнительных ресурсов, выработка у прошедших обучение навыков управления. Эффективность обучения педагогов основам проектной деятельности обеспечивается за счет разнообразия таких нетрадиционных форм управления, как: семинар-погружение; семинар-проблематизация, педагогическая мастерская, проектный семинар, методологический семинар, семинар-рефлексия.

Построение эффективного взаимодействия учителей в проектных командах, делегирование полномочий позволяет вовлекать учителей в проектную деятельность, где каждый ее член выполняет определенную функциональную роль: один генерирует идеи, другой налаживает контакты, лидер делегирует полномочия и т.п. Дополняя друг друга, люди создают единую сбалансированную команду. Процесс становления командно-коллегиального управления проходит в три этапа: формирование команд через выдвижение лидеров групп и уже существующих управленческих структур, согласование по ценностям и целям; развитие командно-коллегиального управления через развитие «зрелости» членов команд; внедрение в управленческую практику командного метода принятия решений. В процессе взаимодействия педагогов в групповом проектировании происходит становление совместной деятельности, развитие субъектной позиции ее участников.

Реализация комплекса вышеуказанных организационно-педагогических условий, обеспечивающих кооперативное взаимодействие управляемой и управляющей систем, отражает идеи совместного управления, заложенные в педагогическом, партисипативном и проектном менеджменте.

Доказательством эффективности специально созданных организационно-педагогических условий в процессе управления стала позитивная динамика результатов в экспериментальной группе по всем критериям **вовлечённости** учителей в проектную деятельность, полученным после эксперимента.

Обобщая основные положения, можно заключить, что управление проектной деятельностью учителей в представленном

контексте реализует комплекс следующих *функций*: *стимулирующую* – содействие раскрытию потенциальных возможностей развития личности, мотивации педагогов на профессионально-личностные достижения в освоении, создании и реализации инноваций посредством разработки и реализации образовательных проектов; *развивающую* – обеспечение общей направленности на повышение качества образования в русле реализации образовательных проектов; *экспертную*, предполагающую экспертизу, отбор и фиксацию такого содержания, средств и методов управленческой деятельности, которые являются эффективными для *достижения запланированных результатов*; *прогностическую*, обеспечивающую сочетание перспективного прогнозирования и текущего планирования, согласованность прогнозов и планов на

всех уровнях управления. Совокупность указанных функций обеспечивает целостность ценностно-целевой направленности процесса управления проектной деятельностью учителей. Сущность управления проектной деятельностью учителей раскрывается в эффективном взаимодействии управляемой и управляющей систем, обеспечивающем успешное достижение определенных целей, постоянную мотивацию творческой активности педагогов. Кооперативное взаимодействие управляющей и управляемой систем «запускает» саморазвитие личности педагога через рефлексии и способствует выходу на уровень самоуправления, осуществлению самостоятельной проектной деятельности. В этой связи появляется другое видение роли и места учителя в управленческом процессе.

Библиографический список

1. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 2008.
2. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; под ред. Т.И. Шамовой. – М., 2008.

Bibliography

1. Leontjev, A.N. Deyatel'nostj. Soznanie. Lichnostj. – M., 2008.
2. Shamova, T.I. Upravlenie obrazovatel'nyhmi sistemami: uchebnoe posobie dlya studentov vihschikh uchebnykh zavedenij / T.I. Shamova, T.M. Davydenko, G.N. Shibanova; pod red. T.I. Shamovoj. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 23.11.11

УДК 374.7

Zautorova E.V. FEATURES OF RELIGIOUS EDUCATION OF CONVICT WOMEN (ON EXAMPLE OF CORRECTIONAL COLONY №1 VOLOGDA). The features of religious education of convict women, which comes forward important direction of correction of persons, being in the places of imprisonment, are in-process described. Russian Orthodox Church helps to decide the task of moral change and correction convict with the purpose of their spiritual purging and refuse in the future from the criminal way of life.

Key words: religious education, convict women, co-operation of Russian Orthodox Church and by the criminal-executive system of Russia.

Э.В. Зауторова, канд. пед. наук, доц. ВПЭЗ ФСИН России, г. Вологда, E-mail: elvira-song@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОГО ВОСПИТАНИЯ ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН (НА ПРИМЕРЕ ИСПРАВИТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ 1 Г. ВОЛОГДЫ)

В работе описаны особенности религиозного воспитания осужденных женщин, которое выступает важным направлением исправления лиц, находящихся в местах лишения свободы. Русская Православная Церковь помогает решить задачу нравственного изменения и исправления осужденных с целью их духовного очищения и отказа в будущем от преступного образа жизни.

Ключевые слова: религиозное воспитание, осужденные женщины, взаимодействие Русской Православной Церкви и уголовно-исполнительной системой России.

Перевоспитания осужденных до недавнего прошлого осуществлялось согласно господствующей идеологии, подкрепляемой соответствующими нормативно-правовыми установлениями. Происходящие кардинальные преобразования в политике и экономике государства, сознание людей подвергают существенной корректировке ранее господствующую систему ценностей, ставят в центр воспитания не политические, а нравственные идеалы, задачу формирования у лиц, лишенных свободы, адекватного отношения к добру и злу, уважения к человеческой личности, ответственности, обществу, государству, закону.

Религиозное воспитание выступает важным направлением воспитательной работы в местах лишения свободы, так как именно степень развития нравственных чувств и моральных качеств определяет жизненную позицию личности и ее мировоззрение, желание исправиться и вести себя в соответствии с законом и общественными нормами. Цель наказания, состоящая в обеспечении общественной безопасности, нарушенной преступлением, возможно достичь лишь при условии восстановления гармонии в душе самого преступника на основе принципов гуманизма и индивидуального подхода. При этом одна из главных целей наказания, которая имеет профилактическое содержание, состоит также в предупреждении совершения повторных преступлений лицами, находящимися в местах лишения свободы. В связи с этим при организации воспитательной работы с осужденными представляется важным обращение сотрудников уго-

ловно-исполнительной системы к богатейшему наследию Русской Православной Церкви.

Духовно-нравственное воздействие религии на человека всегда было и остается весьма значимым, а в отношении осужденных может стать главным стимулом для их раскаяния и последующего исправления. Более двухсот лет Церковь несла свое жертвенное служение в местах лишения свободы. История официального сотрудничества пенитенциарного ведомства с Русской Православной Церковью началась в XIX веке (в 1819 г. в Петербурге было создано «Попечительское о тюрьмах общество», которое содействовало введению церковных служб в пенитенциарных учреждениях). В целях обеспечения организационных начал работы церкви в местах заключения в отчеты губернских попечительных комитетов о тюрьмах был введен специальный раздел о нравственно-религиозном воспитании заключенных. Кроме того, губернские комитеты разрабатывали программы по осуществлению работы в данном направлении (1831 г.) [1; 2].

Современный этап взаимодействия уголовно-исполнительной системы России с религиозными организациями начался в 1989 году. В 1994 г. между Московской Патриархией и МВД России была достигнута договоренность о совместной работе с заключенными. В 1999 г. для наиболее плодотворного взаимодействия Церкви и пенитенциарной системы в деле исправления осужденных было заключено «Соглашение о сотрудничестве» между Русской Православной Церковью и Минюстом России».

Духовное окормление осужденных на Вологодчине началось с утверждения Рекомендации по взаимоотношениям исправительно-трудовых учреждений с религиозными организациями и служителями культов (1989 г.). Некоторое время вологодские священники периодически посещали места лишения свободы, затем появилась необходимость систематизировать эту деятельность. С этой целью в 1997г. указом Преосвященнейшего Максимилиана, епископа Вологодского и Великоустюжского была создана Епархиальная комиссия по пастырской деятельности в исправительных учреждениях [3].

С 2003 г. храм на территории исправительного учреждения №1 г. Вологды начал свою богослужебную жизнь: каждое утро и вечер осужденными в храме читаются утренние и вечерние молитвы, приходящий священник совершает службы, во всех богослужениях участвует хор осужденных. В колонийской библиотеке хранится более полутора тысяч экземпляров православных книг. Православные праздники также не проходят мимо прихожан колонийского храма. Так, раз в год на престольный праздник (6 ноября) Божественную литургию в храме совершает Высокопреосвященнейший Максимилиан – архиепископ Вологодский и Великоустюжский. А на праздник Рождества Христова рядом с храмом устраивается вертеп – снежная пещера, в глубине которой изображен Младенец Христос с Богородицей, св. Иосифом и пастухами. В течение всех дней Святков перед вертепом славится праздник, поются колядки. На праздник Крещения Господня совершается чин Великого освящения воды и освящение всех помещений колонии, на Пасху освящаются праздничные куличи, которые после этого раздаются всем осужденным. У осужденных есть возможность приобретать свечи, внося пожертвования на поддержание храма.

В настоящее время в рамках проекта «Мама, я тебя жду!», направленного на формирование и развитие материнских чувств осужденных женщин (проект осуществляет НБФСР «Доверие» при финансовой поддержке Благотворительного фонда преподобного Серафима Саровского) проводятся специальные занятия (беседы, тренинги, обсуждения, дискуссии и т.д.) на духовно-нравственные темы. Организацией воспитательной работы в данном направлении занимаются сотрудники исправительной колонии, представители Русской Православной Церкви и общественности, а также студенты вологодских вузов.

Так, с большим успехом была проведена серия занятий в форме тренинга «Одиннадцать заповедей». Перед организаторами стояли задачи: 1) создать условия для пересмотра осужденными женщинами ценностных представлений, принятых ими ранее; 2) провести коррекционную работу в данном направлении; 3) способствовать формированию и развитию намерений осужденных женщин измениться, сделать первые шаги к построению новой системы своих ценностей. В ходе организации занятий осужденные приняли активное участие в обсуждении моральных принципов и правил, отмечали преимущества и недостатки того или иного морального выбора различных жизненных ситуаций, предложенных им для обсуждения, размышляли о том, что может ли человек самостоятельно выбирать основополагающие

принципы своей жизни и т.д. Также были организованы занятия на темы «Список моих грехов», «О терпении», «Письмо ребенку (сыну, дочери, крестнику)» и др. Обсуждения и размышления осужденных сочетаются с прослушиванием произведений музыкального искусства духовного содержания, просмотром слайдов русских икон, беседами о заповедях, уточнении отдельных религиозных понятий.

Постепенно осужденные сами начинают проявлять интерес к Православию, более осознанно и ответственно подходить к решению трудных жизненных вопросов. Как показала практика, к числу участников проекта относятся как положительно характеризующиеся, так и лица, являющиеся трудновоспитуемыми, склонные к различным нарушениям установленного порядка отбывания наказания. Важность религиозного воспитания в местах лишения свободы велика, так как многие из осужденных только попав в исправительное учреждение, начинают задумываться о смысле жизни, вере, поступках, проявлять сочувствие и раскаяние. Исследование показало, что большинство опрошенных осужденных женщин (21 %) считают, что благодаря приходу к вере у них произошла переоценка ценностей, 11 % – обрели душевный покой, а 28 % – открыли для себя смысл жизни [4].

В работе с осужденными необходимо учитывать условия их содержания в местах лишения свободы, которые отличаются ограниченностью, замкнутостью пространства, суровостью, однообразием, монотонностью режима и т.д. В таких условиях невосстановленность душевных и мыслительных ресурсов человека часто приводит к негативным проявлениям, патологии, агрессивности. К тому же необходимо учитывать особенности и самих осужденных женщин. Так, для многих из них характерна повышенная восприимчивость окружающего мира, демонстративность, эмоциональная незрелость, имеют место такие проявления, как несдержанность, апатия и др. В то же время у них отмечается стремление к чистоте, красивым явлениям действительности, они больше, чем другие категории осужденных расположены к активным действиям в разнообразной творческой деятельности. Участвуя в мероприятиях по религиозному воспитанию, у осужденных женщин укрепляются нравственные качества, ослабевают негативные черты.

Таким образом, в результате плодотворной связи Русской Православной Церкви и сотрудников исправительного учреждения № 1 г. Вологды появляются группы прихожан, деятельность которых в целом благотворно влияет на оперативную обстановку, способствует приобщению других осужденных к ценностям Православия. При этом отмечается уменьшение межличностной напряженности в отрядах, улучшение дисциплины, повышение уровня развития нравственных чувств, формирования ответственного отношения к высшим человеческим ценностям, долгу перед семьей, детьми, обществом. Церковь помогает решить задачу нравственного воспитания осужденных с целью их духовного очищения и отказа в будущем от преступного образа жизни, утверждения в сознании идеалов добра и красоты, формирования их ценностных ориентаций, подготовку к законопослушной жизни после освобождения.

Библиографический список

1. Аладына, Л.С. Уголовно-исполнительная политика Российского государства (вторая половина XVIII – первая четверть XIX в.): монография. – Владимир, 2003.
2. Молодов, О.В. Русская православная церковь и уголовно-исполнительная система: истоки сотрудничества: учеб. пособие. – Вологда, 2006.
3. [Э/п]. – Р/д: <http://vologda-eparhia.ru/blagovestnik/4/165/>
4. Влияние воцерковления осужденных на их поведение в период отбывания наказания: аналитическая справка. – М., 2005.

Bibliography

1. Aladjina, L.S. Uголовно-исполnitel'naya politika Rossijskogo gosudarstva (vtoraya polovina XVIII – pervaya chetvertj XIX v.): monografiya. – Vladimir, 2003.
2. Molodov, O.B. Russkaya pravoslav'naya cerkovj i uголовно-исполnitel'naya sistema: istoki sotrudnichestva: ucheb. posobie. – Vologda, 2006.
3. [Eh/r]. – R/d: <http://vologda-eparhia.ru/blagovestnik/4/165/>
4. Vliyanie vocerkovleniya osuzhdennikh na ikh povedenie v period otbivaniya nakazaniya: analiticheskaya spravka. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 23.11.11

УДК 377.112-057.85

Blokhina E.V. DEVELOPMENT OF RAILWAY SPECIALITY COLLEGES TEACHERS INFORMATIONAL COMPETENCE.

The text is about basic directions of work to create conditions for the development of information competence of teachers, the formation of readiness to implement information and communication technology education, assessment of their performance in teaching.

Key words: informational and pedagogic competence, informational and communicating educational technology.

Е.В. Блохина, Новосибирский техникум железнодорожного транспорта – филиал Сибирского гос. ун-та путей сообщения, г. Новосибирск, аспирант Сибирского гос. ун-та путей сообщения, E-mail: helen1700@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ССУЗОВ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

Рассматриваются основные направления работы по созданию условий для развития информационной компетентности преподавателей, формированию готовности к внедрению информационно-коммуникационных образовательных технологий, оценке эффективности их применения в педагогической деятельности.

Ключевые слова: информационно-педагогическая компетентность, информационно-коммуникационные образовательные технологии.

Модернизация образования акцентирует внимание на переориентации с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность».

Э.Ф. Зеер [1] в составе профессиональной компетентности называет: социальную, коммуникативную, информационную, когнитивную, специальную, персональную. Принципиально важным является взаимообусловленность названных компетентностей в ходе их развития в образовательном процессе.

Профессионально-педагогическая компетентность в исследованиях ряда ученых (Н.В. Кузьмина, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, В.Н. Введенский, М.И. Лукьянова, А.В. Хуторской, Г.С. Сухобская, О.Н. Шахматова, В.А. Сластенин и др.) рассматривается с позиций разных подходов: личностно-деятельностного, системно-структурного, знаниевого и других. Понятие «профессиональная компетентность» трактуется, как основывающийся на знаниях интеллектуально и личностно обусловленный опыт социальных-профессиональной жизнедеятельности человека (И.А. Зимняя) [2]; система знаний и умений педагога, проявляющаяся при решении возникающих на практике профессионально-педагогических задач (Г.С. Сухобская) [3].

Большинство авторов (Ю.В. Варданян, И.Ф. Исаев, Э.М. Никитин, Е.Н. Шиянов, Т.А. Царегородцева и др.) придерживаются интегративного подхода, считая, что профессионально-педагогическая компетентность – интегральная характеристика профессиональных и личностных качеств педагога, отражающих уровень знаний, умений, опыт, необходимые для решения профессиональных задач, выполнения профессиональных педагогических функций в соответствии с принятыми в настоящий момент нормами и стандартами.

Переход на компетентностный подход в российском образовании заложен в федеральных государственных образовательных стандартах, в том числе и стандартах среднего профессионального образования, а также в проекте профессионального стандарта педагогической деятельности, разработанном Я.И. Кузьминовым, В.Л. Матросовым, В.Д. Шадриковым [4].

Отличие среднего профессионального от других ступеней образования состоит в подготовке руководителей среднего звена, в связи с чем образовательный процесс рассматривается как процесс овладения не только определенной суммой знаний и системой соответствующих умений и навыков, но и как процесс овладения компетенциями. Тогда как для преподавателей ссузов, в большинстве своем не имеющих педагогического образования, не всегда существует четкое понимание необходимых профессиональных компетенций.

Можно сформулировать общие требования к преподавателю среднего специального учебного заведения профессионального образования следующим образом:

- профессиональная компетентность, предусматривающая глубокие знания в предметной области;
- педагогическая компетентность, включающая в себя знания основ педагогики и психологии, владение современными методами, средствами, технологиями обучения;
- социально-экономическая компетентность, предусматривающая знание глобальных процессов развития и функционирования современного общества, основ экономики, социологии;
- коммуникативная и информационная компетентность, владение современными информационными технологиями;
- высокий уровень профессиональной и общей культуры.

О.П. Осипова [5] определяет термин «информационная компетентность» как «информационную и коммуникационно-технологическую компетентность» и выделяет, что к совокупности когнитивного, коммуникативного, исследовательского и технико-технологического компонентов необходимо добавить готовности

к выполнению педагогической деятельности с помощью информационно-коммуникационных технологий. Иными словами, информационно-педагогическая компетентность подразумевает активное знание способов получения и передачи разнообразной информации, владение современными информационными технологиями в образовании, опирающееся на сложную совокупность профессиональных, методологических и общекультурных знаний и практических умений. Таким образом, можно определить информационно-педагогическую компетентность преподавателя ссуза как совокупность профессиональных, коммуникативных, личностных качеств преподавателя, позволяющих ему осуществлять свою профессионально-педагогическую деятельность и достигать высоких результатов в учебно-воспитательном процессе в условиях быстрого изменения информационной среды.

В средних специальных учебных заведениях железнодорожного транспорта накоплено большое количество технических и программных средств. Таким образом, на первые позиции выдвигается задача не столько технического оснащения образования, сколько развитие информационной компетентности педагогов, формирование их готовности к использованию информационно-коммуникационных образовательных технологий в своей профессиональной педагогической деятельности.

В связи с этим особенно важным являются создание организационно-педагогических условий, которые обеспечивают успешность формирования готовности преподавателей к использованию информационных компьютерных технологий в учебном процессе, реализация новых информационных технологий в обучении.

В данной статье остановимся на создании условий для развития информационной компетентности преподавателей в Новосибирском техникуме железнодорожного транспорта (НТЖТ) – филиале Сибирского государственного университета путей сообщения.

Профессиональные качества, определяющие информационно-педагогическую компетентность преподавателей НТЖТ обеспечиваются трехуровневой системой подготовки, включающей:

- начальный уровень, связанный с освоением технологий работы с офисными приложениями, основ сетевых технологий, включая работу с глобальными сетями (Internet, корпоративная сеть ОАО «РЖД»);
- базовый уровень, включающий освоение прикладных программных продуктов общего назначения, связанных с необходимостью внедрения информационных технологий в курсы фундаментальной и общетехнической подготовки (систем автоматизированного проектирования Компас и др.), изучение передовых отраслевых информационных технологий и автоматизированных систем управления движением поездов, перевозками, путевым хозяйством, устройствами СЦБ, неразрушающего контроля в путевом, вагонном и локомотивном хозяйствах (таких как ЭТРАН – электронная транспортная накладная, АСУ ЛР – автоматизированная система управления станцией и др.);
- профессиональный уровень, включающий освоение инструментальных средств автоматизации процесса подготовки учебно-методических материалов, гипертекстовых и мультимедийных средств обучения, программных средств, позволяющих организовать учебно-исследовательскую и проектную деятельность студентов (средства разработки сайтов, создания анимации и видео, такие как Macromedia Dreamweaver, Macromedia Flash, системы проектирования и проведения испытаний на прочность деталей, узлов и устройств – например SolidWorks и др.).

Развитие информационной компетентности преподавателей осуществляется, в том числе, на курсах, являющихся частью данной системы подготовки, на которых преподаватели проходят подготовку по освоению навыков работы с отдельными программ-

ными средствами, на семинарах педагогического мастерства, в процессе стажировки на предприятиях железнодорожного транспорта и т.д.

Система мероприятий, составляющих начальный уровень подготовки, предназначена для педагогических работников, не имеющих достаточных навыков работы с офисными приложениями, сетевыми технологиями и осуществляется с целью освоения преподавателями прикладных программ на пользовательском уровне и получения следующих показателей оценки компетентности в области использования информационных технологий в обучении:

- понимание принципов работы персонального компьютера и периферийных устройств;
- владение современным программным обеспечением (как минимум, текстовым редактором, программой создания презентаций и другими офисными приложениями);
- владение основными принципами работы в сети Интернет (работа с браузерами и электронной почтой, умение вести самостоятельный поиск информации в Интернет, электронных справочниках и словарях, информационно-поисковых системах);
- владение методикой использования информационных компьютерных технологий в учебном процессе;
- понимание возможностей использования компьютерных средств в управлении учебным процессом.

Профессиональные качества, приобретенные на базовом уровне подготовки, как одна из составляющих информационно-педагогической компетентности, позволяют преподавателям решать вопросы целесообразности использования освоенных ими программных пакетов в процессе преподавания дисциплин и практик. Вследствие этого, проводится корректировка рабочих учебных программ и календарно-тематических планов.

Освоение преподавателями новых программных продуктов влечет за собой необходимость изменений инфраструктуры, поддерживающей процесс информатизации, например, с внедрением на предприятиях железнодорожного транспорта АСУ линейного района (АСУ ЛР) возникла необходимость адаптации данной информационной системы (ИС) для учебных целей. Например, на базовом уровне подготовки преподавателями НТЖТ было разработано техническое задание по созданию и оснащению компьютерного учебного полигона, имитирующего работу участка железной дороги с установкой ИС ГИД-Урал и АСУ ЛР, в дальнейшем полигон был дополнен установкой подключения к системе ЭТРАН. Процесс внедрения такого лабораторного комплекса включал в себя основательную переработку программ учебных дисциплин, разработку методических указаний по выполнению лабораторных и практических занятий с учетом открывшихся возможностей изучения имеющегося программного обеспечения.

Показателем эффективности развития информационной компетентности преподавателей в достижении ими информационно-педагогической компетентности на профессиональном уровне является разработка качественных электронных учебно-методических материалов. Это компьютерные обучающие программы (КОП), которые включают в себя дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, и позволяют комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний. Компьютерные обучающие про-

граммы дают возможность индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, по возможности, контролировать обучающегося, обеспечивать самоконтроль учебной деятельности, демонстрировать визуальную учебную информацию; моделировать технологические процессы и т.д.

В качестве поддержки деятельности преподавателей по внедрению информационных технологий в преподаваемые дисциплины на профессиональном уровне разработан единый дидактический и технологический подход к созданию и использованию электронных обучающих пособий, оформлению методических материалов, созданию базы электронных учебно-методических продуктов.

Создание компьютерных обучающих программ – одна из форм применения программных средств в образовательном процессе на профессиональном уровне. Эта работа осуществляется педагогическими работниками как индивидуально, так и также в рамках совместной проектной деятельности творческих групп преподавателей и студентов. Созданные КОП программы включают в себя лекционный материал, контроль знаний студентов в форме тестов и практических занятий, справочные системы поддержки принятия решения, оказания помощи будущим оперативным работникам железнодорожного транспорта.

В рамках проектной деятельности на профессиональном уровне информационно-педагогической компетентности преподаватели руководят учебно-исследовательской работой студентов с использованием таких программных средств, как SolidWorks, которые позволяют не только создавать модели узлов и деталей различных устройств и механизмов, но и проводить виртуальные испытания на прочность и анализ неисправностей.

Успешность использования информационных компьютерных технологий в качестве средства обучения зависит от того, насколько четко преподаватель представляет, какое место они должны занимать в системе взаимодействия «преподаватель-студент», владеет современными методиками их использования. Для обеспечения доступности ко всем электронным учебным пособиям и методическим документам, разработанным преподавателями на всех уровнях подготовки в области информационных технологий, создан ресурсный центр, являющийся, по сути, внутренним сайтом техникума.

Данный ресурсный центр предоставляет возможность доступа к каталогам по номенклатуре специальностей, содержащим базу учебно-методической документации и электронных продуктов, в том числе для работы в режимах синхронного, асинхронного и самостоятельного обучения студентов. Одновременно с этим, ресурсный центр используется как определяющий фактор уровня информационно-педагогической компетентности педагогов, в частности, через мониторинг наполняемости педагогическими работниками разделов ресурсного центра электронными учебными материалами и анализ качества их содержания и представления.

Создание условий для обеспечения готовности преподавателей к внедрению информационных технологий позволяют преподавателям осваивать современные информационные образовательные технологии на всех уровнях, проводить рефлексивную оценку эффективности их применения в собственной педагогической деятельности и ее коррекцию, создавать творческую атмосферу образовательного процесса.

Библиографический список

1. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М., 2005.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования опроса [Э/р]. – Р/д: – <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
3. Сухобская, Г. Современные социально-психологические и андрагогические подходы к образованию взрослых // Новые знания. – 1997. - № 4.
4. Профессиональный стандарт педагогической деятельности (проект) / Под ред. Я.И. Кузьминова, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова) // Вестник Образования. Сборник приказов и инструкций Министерства образования и науки Российской Федерации. – 2007. - № 7.
5. Осипова, О.П. Формирование ИКТ-компетентности учителя начальных классов // Дополнительное образование. - 2006. - № 6.

Bibliography

1. Zeer, Eh.F. Modernizaciya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostniy podkhod: ucheb. posobie / Eh.F. Zeer, A.M. Pavlova, Eh.Eh. Sihmanyuk. – M., 2005.
2. Zimnyaya, I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya oprosa [Eh/r]. – R/d: – <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
3. Sukhobskaya, G. Sovremennije social'no-psihologicheskie i andragogicheskie podkhodih k obrazovaniyu vzroslihkh // Noviye znaniya. – 1997. - № 4.
4. Professional'niy standart pedagogicheskoy deyatel'nosti (proekt) / Pod red. Ya.I. Kuz'minova, V.L. Matrosova, V.D. Shadrikova) // Vestnik Obrazovaniya. Sbornik prikazov i instrukciy Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federacii. – 2007. - № 7.
5. Osipova, O.P. Formirovanie IKT-kompetentnosti uchitelya nachal'nykh klassov // Dopolnitel'noe obrazovanie. - 2006. - № 6.

Статья поступила в редакцию 23.11.11

УДК 378

Vasiliev A.S. ACTIVITY APPROACH IN ADDRESSING THE PROBLEM OVERCOME THE NEGATIVE CONSEQUENCES INTRAPERSONAL CONFLICT. Based on the idea that the formation of distress - is the practical result of the individual process of internalization, the author suggests the activity approach in dealing with intrapersonal conflict.

Key words: intrapersonal conflict, the activity approach.

A.C. Васильев, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: eugeenv@mail.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА

Исходя из представлений о том, что формирование дистресса – есть практический результат индивидуального процесса интериоризации, автор предлагает деятельностный подход в решении проблемы внутриличностного конфликта.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, деятельностный подход.

Деятельностный подход в психологии – система методологических и теоретических принципов изучения психических феноменов, в соответствии с которыми основным предметом исследования является деятельность, опосредствующая все психические процессы. Данный подход начал формироваться в отечественной психологии в 20-е гг. XX в. В 30-е гг. было предложено две трактовки деятельностного подхода в психологии: С.Л. Рубинштейн, который сформулировал принцип единства сознания и деятельности, и А.Н. Леонтьевым, который совместно с другими представителями Харьковской деятельностной психологической школы разработал проблему общности строения внешней и внутренней деятельности [1].

Основополагающим теоретическим принципом деятельностного подхода у С.Л. Рубинштейна является единство сознания и деятельности. С его точки зрения, психология должна изучать не деятельность субъекта как таковую, а «психику и только психику», правда, через раскрытие ее существенных объективных связей и опосредований, в т.ч. через исследование деятельности. А.Н. Леонтьев, напротив, считал, что деятельность неизбежно должна входить в предмет психологии, поскольку психика неотторжима от порождающих и опосредующих ее моментов деятельности, более того: она сама является формой предметной деятельности (по П.Я. Гальперину - ориентировочной деятельностью). Из сказанного выше следуют следующие выводы:

- во-первых, о наличии проблемы предмета психологической науки;
- во-вторых, о наличии проблемы соотношения внешнепрактической деятельности и сознания.

Так, согласно С.Л. Рубинштейну, нельзя говорить о формировании «внутренней» психической деятельности из «внешней» практической путем интериоризации: до всякой интериоризации внутренний (психической) план уже наличествует. А.Н. Леонтьев полагал, что внутренний план сознания формируется как раз в процессе интериоризации изначально практических действий, связывающих человека с миром человеческих предметов. В то же время он указывал, что при решении проблемы единства сознания и деятельности С.Л. Рубинштейн не вышел за рамки критикуемой им же дихотомии: сознание по-прежнему рассматривается не в «деятельностном ключе», а как «переживания», «явления», как «внутреннее», а деятельность предстает как нечто принципиально «внешнее», и тогда единство сознания и деятельности выступает только как нечто постулируемое, но недоказуемое. А.Н. Леонтьев предлагал свой вариант «преодоления» этой дихотомии: действительной противоположностью является противоположность между образом и процессом (последний может существовать как во внешних, так и внутренних формах). Образ и процесс находятся в единстве, однако ведущим в этом единстве является процесс, связывающий образ с отражаемой действительностью (напр., обобщения формируются в процессе реального практического «переноса» одного способа действия в другие условия). Отсюда введение А.Н. Леонтьевым понятий «сознание-образ» и «сознание-процесс».

Разработки принципа единства сознания и деятельности в деятельностном подходе (при всех различиях в теоретическом его осмыслении) можно разделить условно на шесть групп по формам психического развития (генеза).

1. В филогенетических исследованиях разрабатывалась проблема возникновения психического отражения в эволюции

и выделение стадий психического развития животных в зависимости от их деятельности (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, К.Э. Фабри и др.).

2. В антропологических исследованиях в конкретно-психологическом плане рассматривались проблема возникновения сознания в процессе трудовой деятельности человека (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), психологические различия между орудиями труда у человека и вспомогательными средствами деятельности у животных (П.Я. Гальперин).

3. В социогенетических исследованиях рассматриваются различия отношений деятельности и сознания в условиях разных исторических эпох и разных культур (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, М. Коул, представители Критической психологии и др.), однако проблемы социогенеза сознания еще недостаточно разработана в деятельностном подходе.

4. Из наиболее многочисленных онтогенетических исследований в русле деятельностного подхода были самостоятельные деятельностно-ориентированные теории (теория периодизации психического развития в онтогенезе Д.Б. Эльконина, теории развивающего обучения В.В. Давыдова, теория формирования перцептивных действий А.В. Запорожца и др.).

5. Функционально-генетические исследования на основе принципа единства сознания и деятельности представлены работами не только ученых школ А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, но и других известных отечественных психологов (Б.М. Теплова, Б.Г. Ананьева, А.А. Смирнова, Н.А. Бернштейна и др.).

6. Пато- и нейропсихологические исследования роли конкретных форм деятельности в развитии и коррекции распада высших психических функций (А.Р. Лурия, Е. Д. Хомская, Л.С. Цветкова, Б.В. Зейгарник и др.).

Считается, что в рамках перечисленных направлений исследований деятельностного подхода был разработан ряд важнейших теоретических проблем психологии, в т.ч.: проблема макро- и микроструктуры человеческой деятельности (деятельность – действие – операция – функциональный блок), проблема строения сознания-образа (чувственная ткань, значение, личностный смысл), проблема интериоризации как важнейшего механизма формирования сознания, проблема периодизации психического развития с использованием разработанного в деятельностном процессе понятия «ведущая деятельность» и др.

Однако в аспекте проблемы преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта, мы считаем, что критерий истинности любого из направлений определяется, прежде всего, его соотношением с когнитивной сферой индивида. В этом плане по поводу деятельностного подхода в отечественной психологии примечательно замечание С.В. Голева, который отметил, что: «... Одним из постулатов теории деятельности является отказ от изучения изолированного индивида. Психологи школы Выготского-Леонтьева, задолго до появления теории систем, выдвинули тезис о необходимости изучения индивида в системе его отношений с учетом обратной связи, идущей от него к системе» [2]. Однако такой подход в плане проблемы преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта неприемлем, ибо проблема дистресса индивидуальна и обязательно соотносима с когнитивной сферой.

Для нас приемлемо все, что соотносится с ее параметрами, ибо наличие когнитивной сферы подразумевает также и ее носи-

теля – человека. Иначе говоря: нет когнитивной сферы без человека и человека без когнитивной сферы. Следовательно, когнитивная сфера – есть неотъемлемая составляющая человеческой природы. С позиции, интересующей нас проблемы все истинно, что соответствует интересам человеческой природы.

Однако, в психологической науке мы не найдем определения данному понятию. В параметрах таких отраслей психологии, как психоанализ и аналитическая психология, мы можем выразить определение человеческой природы в плане влечений. Будучи сторонниками монистического подхода, к данной проблеме, мы соотносим человеческую природу с ее основным влечением – влечением к смерти. Касательно дуализма влечений, мы достаточно высказались [4], поэтому, с присущих нам монистических позиций, к составляющим понятия человеческой природы мы относим:

- во-первых, когнитивную сферу индивида;
- во-вторых, влечение к смерти;
- в-третьих, индивидуальную хроносистему [5], которая

включает в себя инстинкты, заставляющие человека выживать во всех смыслах и, прежде всего, в репродуктивном.

Из выше сказанного вытекает вывод о том, что человеческую природу могут определять две основные проблемы, обусловленные эмоционально-чувственными переживаниями, формирующими внутриличностный конфликт с его отрицательными последствиями, а именно: проблема репродуктивности и проблема смерти, основу которых составляют, во-первых, инстинкт размножения, обуславливающий соответствующие либидинальные влечения; во-вторых, влечение к смерти, то есть очевидные факторы, определяющие человеческую природу. Все остальное, в индивидуальном аспекте, в плане человеческой природы, мало значимо. При этом мы считаем абсолютно очевидным то, что переживания такого рода, в аспекте человеческого бытия, вне параметров когнитивной сферы невозможны. Но эти же переживания невозможны и вне деятельности индивида. Деятельностный подход психологических школ С.Л. Рубинштейна, с одной стороны, и А.Н. Леонтьева, с другой, как отмечалось выше, игнорируют индивида, и поэтому не имеют отношения к проблеме преодоления дистрессовых отрицательных последствий.

На этом основании, по поводу проблемы дихотомии и интериоризации, имеющей место в отечественной психологии, будет правомыслен наш вопрос: ну и что? Что с того современному индивиду, страдающему отрицательными последствиями дистресса, что человеческая особь сотни тысяч лет назад обрела способность прямохождения? Мы считаем, что индивида может волновать лишь фактическое наличие у него проблем отрицательных последствий внутриличностного конфликта, и выражаем солидарность с утверждением Фромма, что самая главная дихотомия всего живого и человека в частности – жизнь и смерть. Мы знаем, что рано или поздно умрем и считаем, что *to be or not to be* – есть сжатая и выверенная формула в основе деятельностного подхода к решению проблемы отрицательных дистрессовых последствий [3].

Касательно разногласий С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, по поводу внутреннего психического плана, в аспекте проблемы преодоления отрицательных дистрессовых последствий, нас удовлетворяет фрейд-юнговская структура индивидуальной психики, где внутренний и внешний психические планы обусловлены совокупностью инстанций, а именно: инстанцией сознания, соотносимой с процессом интериоризации, инстанцией предсознания (буферная инстанция), инстанцией бессознательного (так называемый, внутренний психический план). Таким образом, в плане компенсаторном, юнговская теория объясняет сосуществование внутренних и внешних противоречий.

На основании выше сказанного, в плане решения проблемы преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта, вытекает вывод о том, что формирование дистресса – есть практический результат индивидуального процесса интериоризации. Процесс индивидуальной деятельности многогранен. Наряду с формированием высших психических функций, принци-

пиально отличающих психику человека от психики животных, по поводу чего можно рассуждать бесконечно, у индивида формируется перечень функций дегенеративных, а именно: дистресс с различными отрицательными последствиями. Вряд ли отыщется индивид вне данного процесса, ибо такова человеческая природа, то есть, – это норма.

В психологической науке нет универсальной теории, посвященной проблеме деградации. Но и без данной теории очевидна ситуация, из которой можно сделать вывод о том, что среднестатистический вменяемый субъект рождается в этом мире с заданным жизненным потенциалом и, с определенного возраста (преимущественно с 25-30 лет), он вынужден заниматься не его развитием, а, преимущественно, отстаивать данный ему природой потенциал в борьбе со своими диагнозами. В принципе, индивидуальная жизнь, именно, к этой цели и сводится. Взвизывая на паркинсоно-альцгеймеровский жизненно-итоговый результат среднестатистического индивида, у нас возникают сомнения по поводу индивидуального формирования высших психических функций, принципиально отличающих психику человека от психики животных. Мы считаем, что формирование высших психических функций – это не индивидуальная проблема и, следовательно, она далека от проблемы деятельностного подхода в решении проблемы преодоления последствий дистресса.

Считается, что в психологической науке всякий подход к решению какой-либо проблемы, в том числе и деятельностный, должен нести эволюционную составляющую. При этом возникает правомерный вопрос, а именно: что же эволюционно формируется в процессе жизнедеятельности индивида? В своих работах «Айон: Феноменология самости» [6] и «Трансцендентная функция» [7], помимо ответа на данный вопрос, К.Г. Юнг дал также практические рекомендации по этому поводу, а именно: развитие получает полная личность субъекта – самость. Интерпретация понятия самости у Юнга значительно отличается от интерпретации других авторов, однако их понятия, имея описательное значение, не несут практического содержания и, следовательно, в плане решения проблемы преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта ценности не представляют.

В отличие от существующих теорий деятельностного подхода, отражающих общее развитие человечества и, соотносящихся с дарвинизмом – теорией, которая с момента своего возникновения хронически страдает отсутствием каких-либо реальных подтверждений в пользу своего существования, подход Юнга конкретно раскрывает данную проблему в индивидуальном аспекте.

Эволюционный процесс полной личности индивида, согласно Юнгу, осуществляется путем решения конфликта между сознанием индивида и его бессознательным (внутренним планом), посредством осознания непознанных проблем, предъявляемых инстанцией бессознательного в форме продуктов самости, которые, расщепляя эго, создают дискомфорт, что и заставляет индивида искать способы ухода от страданий. Юнговский способ ухода от различных степеней дискомфорта – есть построение психологической трансцендентной функции. В принципе, любое улучшение психического состояния без медикаментозного вмешательства, а также без услуг из арсенала психиатрии – есть результат неосознанного индивидуального построения данной трансцендентной функции. Гениальная заслуга К.Г. Юнга состоит в том, что он придал данному процессу осознанно-процедурный характер. В нашем случае, оценка правоты в плане трактовки деятельностного подхода к процессу преодоления отрицательных явлений внутриличностного конфликта, соотносима с интересами человеческой природы, где доминирует один оценочный критерий, а именно: позитивное решение проблемы психосоматического состояния индивида.

Таким образом, в плане деятельностного подхода в решении проблемы преодоления отрицательных последствий внутриличностного конфликта (дистресса), мы считаем, что подход Юнга наиболее целесообразен, ибо в индивидуальном аспекте он решает проблему дихотомий и интериоризации на основе базиса человеческой природы. Мы выражаем уверенность в том, что при таком подходе, близость к истине будет наибольшей.

Библиографический список

1. Кондаков, И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. – СПб., 2003.
2. Голев, С.В. Политическая психология. Словарь-справочник. – Херсон, 2004.
3. Клиническая психология. Словарь / Под ред. Н.Д. Твороговой. — М., 2007.
4. Васильев, А.С. О психологической природе внутриличностного конфликта // Мир науки, культуры, образования. – № 4.
5. Вагин, Ю.Р. Влечение к смерти (Диалог со Шмидт-Хеллерау). – Пермь, 2004.
6. Юнг, К.Г. Айон: Феноменология самости. – СПб., 1997.
7. Юнг, К.Г. Трансцендентная функция // Сознание и бессознательное. – СПб.; М., 1997.

Bibliography

1. Kondakov, I.M. Psikhologiya. Illyustrirovanniy slovarj. – Spb., 2003.
2. Golev, S.V. Politicheskaya psikhologiya. Slovarj-spravochnik. – Kherson, 2004.
3. Klinicheskaya psikhologiya. Slovarj / Pod red. N.D. Vorogovoy. — M., 2007.
4. Vasiljev, A.S. O psikhologicheskoy prirode vnutrichnostnogo konflikta // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. - № 4.
5. Vagin, Yu.R. Vlechenie k smerti (Dialog so Schmidt-Khellerau). – Perm, 2004.
6. Yung, K.G. Ayjon: Fenomenologiya samosti. - SPb., 1997.
7. Yung, K.G. Transcendentnaya funkciya // Soznanie i bessoznatel'noe. – SPb.; M., 1997.

Статья поступила в редакцию 23.11.11

УДК 612.821:159.942.5-053.5465.15/19

Vergunov E.G. HIERARCHICAL CORRELATIVE CONNECTIONS ANALYSIS BETWEEN PARAMETERS OF THE SENIOR PUPILS EMOTIONAL REACTIONS. In the article the results of the correlation analysis of the emotional reactions parameters of the 11th grade students with using two factors correlative model and the correlative connections hierarchy between anxiety, coping, temperament, emotional state and values.

Key words: senior pupils, anxiety, temperament, coping, emotional reactions.

Е.Г. Вергунов, соискатель, РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vergounov@gmail.com

АНАЛИЗ ИЕРАРХИЧЕСКИХ КОРРЕЛЯЦИОННЫХ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ ПАРАМЕТРАМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье представлены итоги корреляционного анализа параметров эмоционального реагирования учащихся 11-х классов в виде двухфакторной корреляционной модели и иерархии корреляционных связей между тревожностью, ожиданиями удовлетворения базовых потребностей, копинг-стратегией совладания со стрессом, характеристиками темперамента и психоэмоционального состояния в пространстве этой модели.

Ключевые слова: старшеклассники, тревожность, темперамент, копинг-стратегия, эмоциональные реакции.

Введение новых стандартов образования [1; 2] требует обоснования содержания и объема информации, предлагаемой учащимся выпускных классов, а также анализа возможностей подростков эффективно ее осваивать на разных стадиях пубертатного периода. На этом фоне крайне важным [3] является знание и адекватный учет эмоциональных реакций подростков и на повседневную учебную нагрузку, и на одно из самых значительных событий в школьной жизни – ЕГЭ. При этом в настоящее время психофизиологические основы эмоционального реагирования учащихся старших классов изучены недостаточно детально.

Введение новых стандартов образования [1; 2] требует обоснования содержания и объема информации, предлагаемой уча-

щемуся выпускных классов, а также анализа возможностей подростков эффективно ее осваивать на разных стадиях пубертатного периода. На этом фоне крайне важным [3] является знание и адекватный учет эмоциональных реакций подростков и на повседневную учебную нагрузку, и на одно из самых значительных событий в школьной жизни – ЕГЭ. При этом в настоящее время психофизиологические основы эмоционального реагирования учащихся старших классов изучены недостаточно детально.

В настоящей работе описаны результаты корреляционного анализа параметров эмоционального реагирования старшеклассников (общеобразовательная школа № 207 г. Новосибирска, параллель 11-х классов; данная работа может быть квалифициро-

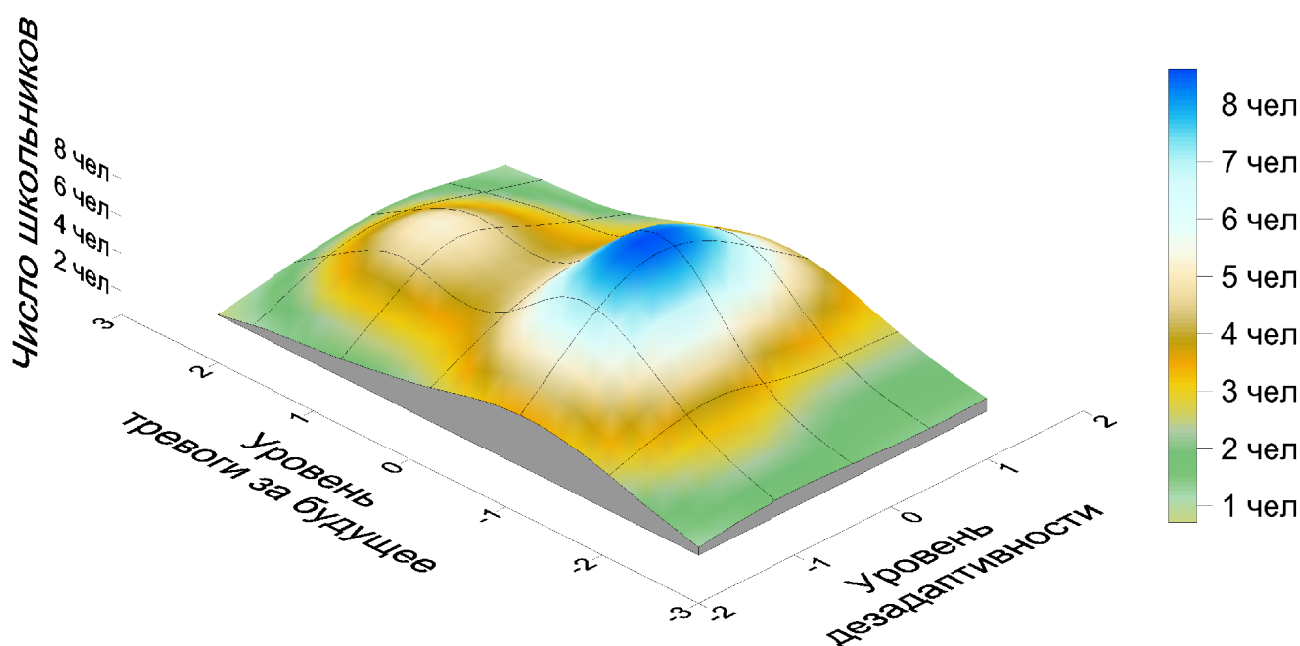


Рис.1. Распределение подростков по значениям на осях факторов

Таблица 1

Описание шкал методик, значимых в факторном пространстве

Методика и шкала	Краткая характеристика высокого числа баллов по шкале
тест Стреляу, шкала эмоциональной реактивности	тенденция интенсивно реагировать на стимулы, порождающие эмоциональные реакции, что выражается в высокой эмоциональной чувствительности и низкой эмоциональной выносливости
тест Спилбергера, шкала личностной тревожности	предрасположенность к тревоге и наличие тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией; данные реакции вызываются при восприятии всех стимулов, которые ощущаются человеком как опасные для самооценки, самоуважения, престижа, компетентности
тест Стреляу, шкала настойчивости	говорит о постоянстве поведения: тенденции к продолжению, возврату, повторению своих действий после завершения вызвавшей их ситуации
тест Лазаруса, копинг-стратегия бегство-избегание	мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные к бегству (избеганию) от проблемы – стратегия совладающего поведения, помогающая справиться со стрессом способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, и которые направлены на активное изменение ситуации, поддающейся контролю, или на приспособление к ней, если ситуация не поддается контролю
тест Стреляу, шкала динамичности	тенденция быстро реагировать на различные события и явления, выполнять ответные действия в высоком темпе, легко адаптировать их к ситуации; включает в себя подвижность, темп и скорость реакции
тест Стреляу, шкала выносливости	способность адекватно реагировать в ситуации с длительной и/или с сильно выраженной стимуляцией, а также при наличии ярко выраженных внешних посторонних отвлекающих факторов; включает две составляющие – физическую выносливость (как способность сопротивляться утомлению, перегрузке) и выносливость в ситуации отвлечения, дающая возможность адекватно реагировать, несмотря на влияние отвлекающих факторов, всевозможных помех
метафоры Эткинда отношение к учебе (04, 28)	Отношение к работе, учебе и другим видам деятельности определяется потребностями и эмоциональными переживаниями, которые обозначаются теми же цветами, что и понятия «Мои обязанности», «Мои оценки» т. п.
метафора Эткинда «Мое будущее» (18)	отношение к будущему диагностируется на основе того, какие потребности, эмоции, виды деятельности и люди обозначены таким же цветом, что и понятие «Мое будущее»
тест Спилбергера, шкала ситуативной тревожности	состояние, возникающее как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию; характеризуется такими субъективно переживаемыми эмоциями, как напряжение, беспокойство, озабоченность, нервозность
метафоры Эткинда для базовых потребностей (14)	базовыми считаются потребности, оцененные теми же цветами, что и понятия «Интересное занятие» («Мое увлечение»), или обозначены самым привлекательным цветом; если базовые потребности связаны с понятием «Мое будущее», то ожидается их удовлетворение в будущем
Торонтская шкала алекситимии	сложность вербализации эмоциональных состояний и характеристика личности с особенностями в когнитивно-аффективной сфере: - затрудненность определения и описания эмоций (своих и чужих); - сниженная способность различения чувств и телесных ощущений; - трудность символизации (бедность фантазии и воображения); - фокусированность на внешних событиях в большей мере, чем на внутренних переживаниях, и склонность к конкретному, утилитарному, логическому мышлению при дефиците эмоциональных реакций
шкала психического напряжения Филимоненко	по результатам теста Люшера в данном случае оценивается уровень психического напряжения в конце заполнения блока тестов
время ответа	оценивается в минутах время заполнения блока тестов
признак класса	общеобразовательный или профильный (специализированный) класс

вана как поперечный срез). В обследовании участвовали 68 подростков – 28 мальчиков возраста от 16,50 до 17,75 лет (средний возраст $17,26 \pm 0,06$ лет) и 40 девочек возраста от 15,92 до 17,83 лет (средний возраст $17,06 \pm 0,07$ лет). Выпускники разделены на общеобразовательный (27 учеников) класс и два профильных (всего 41 ученик) класса.

Методики, которые применялись при обследовании:

- беседа с участниками;
- 8-цветовой субтест М.Люшера (шкалы Ю.И. Филимоненко и А.И. Юрьева для контроля изменений психоэмоционального состояния; цветовые метафоры из цветового теста отношений А. Эткинда);
- «Формальные характеристики поведения», опросник темперамента Я. Стреляу в адаптации Я. Стреляу, О. Митиной, Б. Завадского, Ю. Бабаева, Т. Менчук;
- «Торонтская алекситимическая шкала», опросник в адаптации Санкт-Петербургского научно-исследовательского психоневрологического института им. В. М. Бехтерева;
- Копинг-тест Р. Лазаруса и С. Фолкмана, опросник в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой;
- «Шкала реактивной и личностной тревожности» Ч. Д. Спилбергера, опросник в адаптации Ю. Л. Ханина;
- кардио-тест для оценки и анализа вариабельности сердечного ритма (в настоящей публикации его результаты не рассматриваются).

Факторный анализ анкет и данных 8-цветового субтеста М. Люшера (метод выделения: максимальное правдоподобие, метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера) позволил сформировать модель на основе 2-х ортогональных факторов (х²-критерий качества модели $r = 0,347 > 0,05$, что свидетельствует о достаточности выбранного числа факторов). Адекватность модели (критерий Кайзера-Мейера-Олкина равен 0,790) находится между приемлемым уровнем и высоким уровнем (граница между этими уровнями проходит по величине 0,800), все используемые в модели величины не имеют значимых отличий от нормального распределения своих значений (критерий многомерной нормальности Барлетта $p < 0,001 << 0,05$).

Первый фактор определяется корреляционными связями с результатами шкал из опросника Стреляу: шкала динамичности (коэффициент корреляции Пирсона $r = -0,791$; $p < 0,05$) и шкала выносливости (коэффициент корреляции Пирсона $r = -0,766$; $p < 0,05$).

Коэффициенты уравнений, полученных с помощью регрессионного анализа, также показывают, что вклад этих параметров в результирующее значение фактора №1 максимален. Совокупность данных характеристик поведения можно обобщить как «адаптивность», но поскольку корреляция в обоих случаях обратная, то положительное направление оси первого фактора соотносится с низкими баллами по этим шкалам, то есть с пониженными поведенческими возможностями к адаптации. Поэтому фактор №1 получил условное название «уровень дезадаптированности».

Таблица 2

Иерархия корреляционных связей в факторном пространстве

Шкала, ее направление	Методика	Иерархические связи с уровнем значимости $p < 0,05$				
высокие баллы по шкале эмоциональной реактивности	тест Стреляу					1-й кластер, состоит из двух групп
высокие баллы по шкале личностной тревожности	тест Спилбергера					
высокие баллы по шкале настойчивости	тест Стреляу					
высокие баллы по копинг-стратегии бегство-избегание	тест Лазаруса					
низкие баллы по шкале динамичности	тест Стреляу					
низкие баллы по шкале выносливости	тест Стреляу					
неприятие (28) своих обязанностей	тест Люшера, метафоры Эткинда					
неприятие (18) своего будущего	тест Люшера, метафоры Эткинда					2-й кластер, состоит из двух групп
высокие баллы по шкале ситуативной тревожности	тест Спилбергера					
неприятие (14) своих базовых потребностей	тест Люшера метафоры Эткинда					
неприятие (04) оценок в школе	тест Люшера метафоры Эткинда					
высокие баллы по шкале алекситимии	Торонтская шкала					
высокие баллы по шкале психического напряжения	тест Люшера, шкала Филимоненко					3-й кластер
медленный ответ	время ответа					
общеобразовательный класс	признак класса					

Второй фактор определяется корреляционными связями с результатами шкалы из опросника Спилбергера (шкала ситуативной тревожности, коэффициент корреляции Пирсона $r = +0,719$; $p < 0,05$) и с отношением к метафоре «мое будущее» (коэффициент корреляции Пирсона $r = -0,487$; $p < 0,05$). Прочие переменные имеют высокие корреляции с обоими факторами одновременно, но из них наиболее тесную корреляционную связь со вторым фактором имеет шкала личностной тревожности Спилбергера (с фактором 2 коэффициент корреляции Пирсона $r = +0,882$; $p < 0,05$; с фактором 1 – $r = +0,403$; $p < 0,05$). Коэффициенты уравнений, полученных с помощью регрессионного анализа, показывают, что вклад шкалы личностной тревожности Спилбергера в итоговое значение фактора № 2 максимален. Поскольку корреляция между фактором № 2 и отношением к метафоре «мое будущее» обратное, то положительное направление оси фактора № 2 соотносится с неприятием (отвержением, вытеснением) подростками факта отсутствия надежды на реализацию базовых потребностей в ближайшем будущем (о базовых потребностях будет сказано далее). Поэтому фактор № 2 получил условное название «уровень тревоги за будущее».

Средние величины по шкалам опросника Стреляу соответствуют значениям, полученным при его стандартизации в нашей стране. Это говорит нам о том, что ноль на оси фактора «уровень дезадаптированности» соответствует состоянию баланса и отсутствия выраженной акцентуации – и в большую, и в меньшую сторону. Значения по оси фактора в положительном направлении показывают снижение поведенческих адаптационных возможностей подростка, а значения в отрицательном направлении оси – повышении таких возможностей. Средние величины по шкалам теста Спилбергера попадают на границу между умеренной и высокой уровнями тревожности. Таким образом, ноль по оси фактора «тревога за будущее» соответствует данной границе, значения в положительном направлении – высокому уровню тревоги, а значения в отрицательном направлении – умеренному уровню тревоги.

Обработка плотности распределения школьников в зависимости от полученных значений по осям факторов с помощью методов обучения нейронных сетей (RBF-алгоритм – функция ядра) позволило визуализировать функцию распределения (рис.1).

Из рис. 1 следует, что распределение числа учащихся по различным значениям осей факторов неодинаково. Визуально выделяются две группы – с уровнем тревоги о будущем в диапазоне от -1,5 до 1,0 единиц фактора и с уровнем более 1,0. Эти группы не связаны с полом, возрастом или типом класса учащихся, и для интерпретации нам надо будет соотнести данные группы с дополнительной информацией.

Иерархический кластерный анализ позволил выявить корреляционные взаимосвязи разного уровня иерархии между изучаемыми параметрами. Для удобства все основные признаки кратко описаны в табл.1.

В табл. 2 приведена иерархия взаимосвязей параметров, значимых в пространстве факторов «дезадаптированность» и «тревога за будущее». Всего получено 3 блока-кластера, 2 из которых состоят из двух крупных частей, и можно выделить четыре условных уровня корреляционных взаимосвязей. Корреляции самого нижнего уровня объясняют более 70% дисперсии, наблюдаемой нами в данных, а корреляции самого верхнего – не более 40%. И хотя корреляции нижнего уровня верны для подавляющего большинства подростков, также имеет смысл описать и все корреляции вплоть до верхнего уровня. Корреляции верхнего уровня справедливы в существенно меньшем числе ситуаций, но зато помогают нам адекватно вести себя с теми «сложными» подростками, которые выпадают из общей картины. Теперь опишем кластеры подробно (с элементами интерпретации).

В первой ветви кластера № 1 высокая эмоциональная реактивность подростков (характеристика темперамента, которая непосредственно связана с эмоциональными реакциями, в том числе данная характеристика подразумевает низкую эмоциональную устойчивость) вместе с высокой личностной тревожностью порождает частое и сильное эмоциональное реагирование на входящие внешние стимулы (которые взрослым могут казаться несущественными).

Однако благодаря такой особенности темперамента, как настойчивость (которая в общем случае играет положительную роль), подростки переживают данную эмоцию достаточно долгое время для того, чтобы прийти к необходимости совладания с данной стрессовой ситуацией. К сожалению, стандартным

решением для большинства является копинг-стратегия «бегства-избегания». Возможно, что другие копинг-стратегии еще не освоены подростками к данному возрасту в той степени, чтобы более эффективно решать данную проблему.

Однако, ролевые ожидания от подростков – как родителей, так и системы среднего образования – накладываются на существующий фон эмоциональной нестабильности пубертатного периода, что в итоге вызывает перенапряжение данной копинг-стратегии – в этом случае соединяются две ветви кластера 1, то есть мы имеем игнорирование подростками все того, что они понимают под метафорой «мои обязанности».

Со стороны темперамента отказ подростков от выполнения своих обязанностей «обеспечивается» сниженными способностями к поведенческой адаптации (выше уже рассматривалась комбинация низких баллов по шкалам темперамента «динамичность» и «выносливость» как фактор № 1 – «дезадаптивность»).

В первой ветви кластера № 2 отвержение своего будущего тесно связано с высокой ситуативной тревожностью (фактор № 2 – «тревога за будущее»), а оба этих параметра в свою очередь тесно связаны с неприятием базовых потребностей. Это говорит нам о том, что у подростков нет надежды на то, что их базовые потребности будут удовлетворены в будущем (либо уверенность в завтрашнем дне является сама по себе одной из базовых потребностей). Тогда тревога за будущее (боязнь завтрашнего дня) выступает в качестве сильнейшего фрустрирующего фактора. На этом фоне происходит соединение обеих ветвей в кластере № 2 – на неприятии метафоры «оценки в школе».

Во второй ветви кластера № 2 соединены тесной корреляционной связью неприятие оценок в школе и повышенный уровень алекситимии. Вероятно, сниженные навыки правильной интерпретации чувств и эмоций окружающих и неумение вербализо-

вать свои собственные эмоции отрицательно влияет на получаемые оценки. Таким образом, неприятие оценок в школе порождается сильным стрессом из-за отсутствия перспектив на будущее, а с другой стороны – повышенным уровнем алекситимии.

Кластер № 3 включает в себя признак общеобразовательного класса, длительное время выполнения задания и высокое психическое напряжение к концу выполнения задания. Это означает, что учащимся общеобразовательного класса требуется значительно ($p < 0,05$) больше времени для выполнения некоторого стандартного задания, чем ученикам профильных классов, и при этом учащиеся общеобразовательного класса испытывают более высокое психическое напряжение. Снизить психическое напряжение (и число ошибок по невнимательности) в общеобразовательных классах можно, если в заданиях использовать не черно-белый, а цветной (еще лучше – разноцветный) материал: число ошибок, допущенных подростками всех классов при выполнении тестовых заданий с разноцветным раздаточным материалом, значительно ниже ($p < 0,05$), чем при выполнении заданий с черно-белым материалом.

Практическая значимость исследования состоит в том, что, используя полученные нами выводы, можно путем оценки характеристик темперамента и уровня тревожности выявлять причины плохой успеваемости школьников, которые связаны с особенностью эмоционального фона подростков в пубертатный период, а также прогнозировать индивидуальный маршрут обучения для подготовки к ЕГЭ.

Диагностический инструмент, который был применен в исследовании, можно употреблять во время периодических профилактических осмотров школьников. Материалы исследования могут быть использованы в общеобразовательных школах в процессе профилактического осмотра школьников.

Библиографический список

1. Алферов, Ж.А. Роль образования и науки в укреплении государства и развитии экономики страны / Ж.А. Алферов, В.А. Садовничий // Образование, которое мы можем потерять: сб. / под общ. ред. В. А. Садовничего. - М., 2002.
2. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений и ситуации его развития // Вопросы психологии. - 2010. - № 3.
3. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности: избранные труды – в 2-х т. - М., 2005.

Bibliography

1. Alferov, Zh.A. Rolj obrazovaniya i nauki v ukreplenii gosudarstva i razvitii ehkonomiki stranih / Zh.A. Alferov, V.A. Sadovnichiy // Obrazovanie, kotoroe mi mozhem poteryatj: sb. / pod obth. red. V. A. Sadovnichego. - M., 2002.
2. Feljdshteyn, D.I. Psikhologo-pedagogicheskie problemih postroeniya novoy shkoli v usloviyakh znachimihk izmenenij i situacii ego razvitiya // Voprosih psikhologii. - 2010. - № 3.
3. Feljdshteyn, D.I. Psikhologiya razvitiya cheloveka kak lichnosti: izbrannihe trudih – v 2-kh t. - M., 2005.

Статья поступила в редакцию 23.11.11

УДК 374

Kabanov, JuN. CONCEPT SPORTS-BASED LEISURE ADOLESCENTS AND YOUTH IN SOCIO-CULTURAL SPACE. Substantiates the concept of sports and leisure-oriented and offers technology-oriented sports activities in leisure time. As a practical implementation of this technology is the International Children Sibiriada "SPORT-ART-INTELLIGENCE."

Key words: leisure activities, sports and leisure-oriented, technology, sports-oriented leisure activities.

Ю.Н. Кабанов, канд. биол. наук, зав. каф. физвоспитания НОУ ВПО «Сибирская академия управления и массовых коммуникаций», г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

КОНЦЕПЦИЯ СПОРТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ДОСУГА ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Обосновывается концепция спортивно-ориентированного досуга и предлагается технология спортивно-ориентированной деятельности в сфере досуга. В качестве практической реализации данной технологии представляется Международная детская Сибиряда «СПОРТ-ИСКУССТВО-ИНТЕЛЛЕКТ».

Ключевые слова: досуговая деятельность, спортивно-ориентированный досуг, технология спортивно-ориентированной досуговой деятельности.

В последние десятилетия досуговая деятельность представляет собой сложный конгломерат специфических биолого-социально-культурных составляющих. В настоящее время происходит существенная переоценка значения досуга как социально-культурной категории в жизни общества. Выполнявший в течение многих лет роль придатка производственной сферы досуг становится все более широкой сферой социально-культурной деятельности, где происходит самореализация творческого и духовного

потенциала общества. Процесс вхождения молодежи во все сферы общественной жизни составляет сущность их жизненного самоопределения в этот период. В этой связи исследование субъектов досуговой деятельности в ракурсе анализа жизненного самоопределения позволяет изучать и прогнозировать тенденции, которые необходимо учитывать при разработке эффективной государственной молодежной политики в стране. Социокультурный подход к анализу досуговой деятельности должен

быть основан на социальной педагогике, физиологии и психологии личности. Сегодня социально-культурная деятельность может рассматриваться как самостоятельная подсистема общей системы социализации, социального воспитания и образования людей. Она является важнейшей функцией государственных и негосударственных структур, сферой приложения усилий многочисленных общественных движений и инициатив, средством использования свободного времени различными группами населения. В результате анализа литературы по проблеме досуговой деятельности выявлено, что современная социально-культурная практика не только включает в себя любительские занятия в сфере досуга, но и включает огромный педагогический потенциал, распространяющийся далеко за рамки традиционного досуга на такие социальные сферы, как дополнительная система образования, профессиональное искусство и народное творчество, массовая физическая культура и профессиональный спорт, профессиональная социальная работа и социально-культурная реабилитация, межкультурный и профессиональный обмен и сотрудничество.

Проблемы повышения уровня и результативности спортивно-ориентированного досуга подростков и молодежи средствами социально-культурной деятельности, приобретают в последнее время особую актуальность. Это обусловлено, прежде всего, ее объективной ролью в повышении престижа общества и государства. Уровень развития физической культуры и спорта являются важнейшими предпосылками реализации человеческого потенциала и рассматриваются сегодня в ряду ведущих критериев социального прогресса. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года определяет в качестве важнейших задач образования формирование у молодежи и студентов устойчивых навыков здорового образа жизни. Это требование нашло подтверждение в нормативно-правовых документах: Законе РФ «Об образовании», «Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г.», «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.», а также в письме Министерства образования РФ «О гражданском образовании учащихся в общеобразовательных учреждениях РФ». Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы» в соответствии со стратегическими целями государства по обеспечению стабильного и устойчивого социального развития, укрепления обороноспособности страны определяет содержание и основные пути развития социокультурной деятельности по развитию физической культуры и спорта в нашей стране.

Однако, несмотря на существенный вклад многих ученых в развитие теории и практики досуговой деятельности, проблема организации спортивно-ориентированного досуга в условиях дополнительного образования остается нерешенной, так как на сегодняшний день развитие содержания педагогической практики в существенно опережает научно-теоретическое осмысление данной проблемы. Причины этого заключаются:

- в отсутствии всесторонней разработанности теоретико-методологических основ спортивно-ориентированного досуга;
- в слабой разработанности методического уровня анализа способов организации спортивно-ориентированного досуга;
- в несистемности исследований практики спортивно-ориентированного досуга, направленной на формирование здорового образа жизни подрастающего поколения.

Таким образом, все это, а также отсутствие целостной концепции спортивно-ориентированного досуга обуславливает **актуальность нашего исследования на научно-педагогическом уровне.**

Вместе с тем, следует отметить, что популярность и востребованность стремления молодежи к здоровому стилю жизни находится на неудовлетворительном уровне. Более того, наблюдается усиление негативных тенденций в структуре образа жизни современной молодежи, имеющих отрицательные последствия для здоровья как отдельной личности, так и общества в целом. Заметно снижается уровень психофизической культуры, что связано с резким ростом информационных и эмоциональных нагрузок, слабой технологической оснащенностью населения способами преодоления стрессовых ситуаций. О падении уровня здоровья общества свидетельствует рост девиантных форм поведения (алкоголь, наркотики), увеличение числа психопатологий, снижение общих показателей здоровья людей.

Другой крайностью этой проблемы является чрезмерное увлечение инструментальными спортивными показателями, абсолютизация телесно-физических характеристик человека. В результате формируется односторонняя личность, неспособная к раскрытию своего отпущенного природой потенциала. Более того, недостаточная разработанность методико-технологического уровня данной проблемы определяют актуальность нашего исследования на **научно-методическом уровне.**

Свою роль в усилении обозначенных выше негативных тенденций играет сложившаяся система физического образования и воспитания, которая не смогла до сих пор четко отразить созидательную сущность физкультурно-развивающей и спортивной деятельности, сформулировать ценности и цели физического воспитания в единстве интеллектуального, нравственного и телесно-физического развития личности. Исследования показывают, что сегодня в системе физического образования и воспитания сложилось противоречие между ценностным и технологическим потенциалом физической культуры и уровнем его освоения в рамках образовательного и воспитательного процесса. Это несоответствие обнаруживается в сложности проблематики спортивно-ориентированного досуга подростков и молодежи средствами социально-культурной деятельности, ориентации на технологическую сторону данной проблемы и отсутствии условий для освоения ее духовно-ценностного, интеллектуального богатства. В сфере физической культуры слабо представлены такие качества и элементы человеческой индивидуальности как самореализация, проективное и целенаправленное саморазвитие, творчество, духовные потребности, являющиеся импульсом всякой деятельности.

В своем исследовании под спортивно-ориентированным досугом мы понимаем специфическую область человеческой деятельности, включающую совокупность норм, ценностей, смыслов, целью и результатом которой является формирование системы учебно-воспитательной работы, на основе которой может эффективно выстраиваться соответствующая им физкультурная и спортивная деятельность, способствующая развитию психофизических качеств и способностей человека с опорой на межличностные коммуникации и раскрытие индивидуально-личностного потенциала человека.

Изучение философской, педагогической и психологической литературы позволило сделать вывод, что проблема активизации и развития спортивной деятельности в стране всегда интересовала ученых. Методологические основы спортивной деятельности рассматриваются О.А. Аяшевым, В.К. Бальсевичем, В.М. Выдриным, Н.Н. Каргиным, С.В. Молчановым, В.А. Пономарчуком, Н.А. Пономаревым, Ю.Ф. Курамшиным, Р.А. Пилюном, Ю.И. Портных и др. Основы досуговой деятельности освещены в работах Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова, Б.Г. Мосалева, Г.В. Олениной, В.Д. Пономарева, М.М. Поплавского, Э.В. Соколова, Ю.А. Стрельцова, Б.А. Титова и др.

Исследованию проблем молодежи и ее роли в развитии общества посвящены исследования А.Г. Асмолова, А.С. Белкина, А.Ю. Дроздова, Д. Дьюи, С.Н. Иконниковой, В.Т. Лисовского, Е.Л. Кудриной, В.И. Матиса, О.Е. Ноянзиной, Б.А. Ручкина, В.В. Туева, Б.А. Федулова и др.

Теоретико-методологические аспекты молодежного досуга разработаны в трудах М.А. Ариарского, М.Д. Горносталева, Е.Г. Дорониной, С.Н. Иконниковой, Т.Г. Киселевой, И.С. Кона, Ю.Д. Красильникова, А.С. Орлова, В.Д. Пономарева, Ю.А. Стрельцова, В.В. Туева, Н.Н. Ярошенко и др.

Теория и практика проектных технологий в педагогике досуговой и социально-культурной деятельности рассматривается в исследованиях С.Б. Брижатовой, С.И. Григорьевой, В.И. Десятова, А.Д. Жаркова, Т.Г. Киселевой, А.С. Кондыкова, Г.Г. Копылова, Ю.Д. Красильникова, И.И. Мазура, В.И. Матиса, А.В. Мудрика, В.Е. Новаторова, Г.В. Олениной, Г.К. Селевко, Н.В. Сергина, В.А. Сластенина, Н.Ф. Хилько, И.К. Шалаева, П.А. Шептенко, Н.О. Яковлева, Н.Н. Ярошенко и др.

Несмотря на значительный объем литературы по различным аспектам развития спортивно-ориентированного досуга подростков и молодежи средствами социально-культурной деятельности, остаются недостаточно разработанными ее теоретические и практические аспекты, учитывающие специфику современного периода, недостаточно изучен и потенциал данного феномена в процессе физического развития личности. Теоретические изыскания и многолетний опыт автора в сфере спортивно-ориентированного досуга позволили построить и успешно

реализовать технологию спортивно-ориентированной досуговой деятельности.

Для построения технологии нами определен **целевой блок**, на основе которого спорт и спортивная деятельность на разных уровнях предстает как социокультурный феномен, который испытывает на себе значительное влияние той социокультурной среды, в условиях которой происходит его становление и развитие. Социально-педагогическое моделирование процесса спортивно-ориентированного досуга включает следующие задачи. 1. Выявить совокупность факторов, определяющих успешность реализации данного феномена. 2. Выявить психолого-педагогические принципы его регуляции. 3. Обосновать необходимость применения системного подхода. 4. Выявить психолого-педагогические условия регуляции: от физической активности к профессиональной спортивной деятельности. 5. Разработать программу социокультурной регуляции спортивной деятельности в сфере досуга.

Содержательный блок основан на следующих общих (универсальных) принципах (по И.Я. Лернеру и В.И. Загвязинскому):

- 1) системного подхода;
- 2) дифференцированного подхода;
- 3) обратной связи.

Частных принципах (по Г.Г. Киселевой):

- 1) равных возможностей;
- 2) социального взаимодействия;
- 3) преемственности.

Принципах досуговой деятельности (по Е.И. Григорьевой):

«Красной линии»; «Могучей кучки»; «Антикона»; «Горы»; «Фельдмаршала Кутузова».

Средствами социально-психологического моделирования являются: живое слово, печать, радио, телевидение, наглядные и технические средства, искусство и спорт, литература и художественная самодеятельность.

При этом факторы, которые необходимо учитывать, включают в себя:

- потребность в физической активности и физической культуре;
- одаренность спортивными качествами;
- лидерские качества;

- нейропсихологические свойства;
- психофизиологические особенности;
- конституционально-личностные особенности;
- мотивационно-потребностные качества.

Социокультурные функции, обеспечивающиеся в результате данной системы, это: воспитательная, организационная, коммуникативная, адаптивная, образовательно-развивающая, информационно-просветительская, преобразовательно-созидающая, рекреационно-оздоровительная, эколого-охранная, культурно-творческая, нормативно-правового и финансово-экономического обеспечения, обеспечения досуговых форм самостоятельности населения. Условия социокультурного регулирования спортивно-ориентированной деятельности включают соответствие поставленных целей и задач регулирования социально-культурной среде формирования личности, закономерностям и принципам спортивно-ориентированной досуговой деятельности и предполагают создание среды, способствующей потребности в физическом и спортивном совершенствовании, а также учет объективных факторов, необходимых для социокультурного совершенства.

Организация и регуляция спортивно-ориентированной деятельности в сфере досуга включает следующее.

- Пропаганда здоровья и здорового образа жизни.
- Пропаганда физической активности и физического совершенства.
- Организация возможности широкого привлечения населения к физической культуре и творчеству.
- Выявление и отбор одаренных подростков и молодых людей.
- Выявление и констатация профессионально необходимых для творческой личности качеств.
- Кружки, клубы, секции, общества, центры социокультурной направленности.

Результативный блок включает уровни социокультурного регулирования спортивно-ориентированной досуговой деятельности и может быть оптимальным, допустимым и недостаточным.

Структура разработанной технологии представлена на рисунке 1.

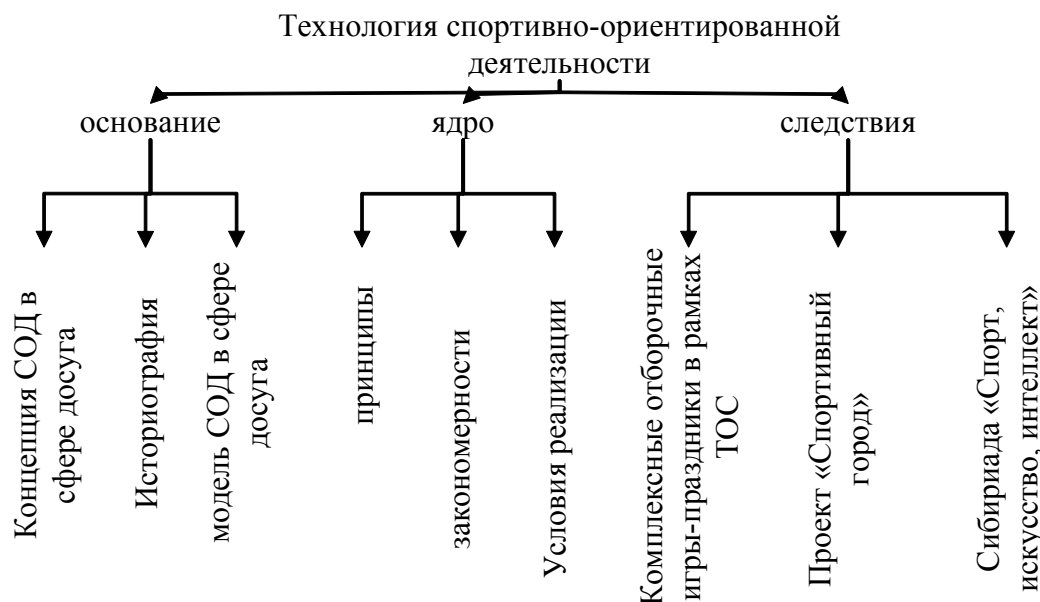


Рис.1. Технология спортивно-ориентированной деятельности в сфере досуга

Предлагаемая технология реализует конкретные потребности подростков, юношей и девушек, обуславливающие их вовлеченность в учреждения дополнительного образования:

1. Досуговые потребности, обусловленные стремлением к содержательной организации свободного времени.

2. Творческие (креативные) потребности, обусловленные как желанием родителей развить индивидуальные способности своих детей, так и стремлением детей к самореализации в избранном виде деятельности.

3. Коммуникативные потребности в общении со сверстниками, взрослыми.

4. Профориентационные прагматические потребности, связанные с установкой на допрофессиональную подготовку.

Отличительной особенностью предлагаемой технологии является:

Во-первых, ее общенаучной основой выступает системный подход, теоретико-методологической стратегией – интегративно-деятельностный подход, практико-ориентированной тактикой – компетентностный подход.

Во-вторых, ядро включает совокупность психолого-педагогических закономерностей и принципов, а именно: закономерность, отражающую связь между личностно значимым характером деятельности и вариативностью содержания дополнительного образования подростков и молодежи, обеспечивающего возможность учета интересов личности (принципы: дифференцированного подхода, профнаправленности, обратной связи, равных возможностей); закономерность, отражающую обусловленность этапного характера формирования спортивно-ориентированной деятельности подростков и молодежи в условиях досуга; закономерность, отражающую зависимость успешности и качества формирования спортивно-ориентированной деятельности подростков и молодежи в условиях досуга с ориентацией на возможность преобразования познавательной активности личности в познавательную и личностную самостоятельность в мотивационном ценностно-смысловом пространстве (принцип рефлексивного поиска).

В-третьих, содержательно-смысловым наполнением выступает методика формирования спортивно-ориентированной деятельности подростков и молодежи в условиях досуга.

В-четвертых, это не просто кратковременная кампания, а длительный, рассчитанный на многие годы процесс, требующий продолжительной, разнообразной по форме и содержанию настойчивой работы.

В-пятых, эта деятельность характеризуется полисубъектностью, многоуровневостью и толерантностью.

И, наконец, данную технологию нельзя эффективно реализовать в отрыве от процессов, происходящих в регионе или мировом сообществе в целом.

Практической реализацией данной технологии явилась Международная детская Сибиряда «СПОРТ-ИСКУССТВО-ИНТЕЛЛЕКТ». В 2003 году была организована и проведена первая Международная детская Сибиряда посвященная 110-летию г.Новосибирска. Затем в 2008 г. была организована и проведена вторая Международная детская Сибиряда «СПОРТ-ИСКУССТВО-ИНТЕЛЛЕКТ», посвященная 115-летию г. Новосибирска. В 2013 году планируется проведение третьей Международной детской Сибиряды, посвященной 120-летию г. Новосибирска. Цели этого мероприятия составляют социокультурную сущность спортивной деятельности, включая не только пропаганду идей олимпийского движения и укрепление международного спортивного сотрудничества, но – самое главное – развитие интеллектуального и творческого потенциала человека.

Первый тур Сибиряды составляет спортивная программа «О, СПОРТ! ТЫ - ВЫЗОВ!». В спортивной программе дети выполняют тесты по физической подготовке и беговые эстафеты с элементами гимнастики, баскетбола и легкой атлетики. Данные тестирования фиксируются в личном зачете участника итоги беговых эстафет - в командном зачете. Первая часть спортивной программы - выполнение тестов по физической подготовке. Оцениваются двигательные и физические способности школьников: скоростная сила (бег 60 м, с; прыжок в длину с места, см); силовые способности (девочки - из седа согнув ноги, руки скрестно на плечах опускание и поднимание туловища, количество раз за 30 сек.; юноши - подтягивание, количество раз); гибкость (наклон вперед сидя, см); общая выносливость (бег 1000м, мин.)

Вторая часть спортивной программы состоит из беговых эстафет с преодолением препятствий, направленных на совершенствование двигательных умений и развитие координационных и физических способностей школьников. Комплексы физических упражнений «Челночный бег», «Баскетбол», и «Туннель» составлены на основе программного материала школьной физической культуры и включают двигательные действия из раз-

делов учебной программы: легкая атлетика, баскетбол и гимнастика. Время выполнения двигательных заданий фиксируется секундомером.

Второй тур – интеллектуальная программа «О, СПОРТ! ТЫ - ПЛОДОТВОРНОСТЬ!». Интеллектуальные состязания состоят из трёх частей: 1) сочинение по теме: «О, спорт! Ты благородство!»; 2) викторина эрудитов по занимательной математике, по истории, географии и биологии; 3) конкурс знатоков олимпизма. Время, отведённое на сочинение и интеллектуальные конкурсы, соответственно 40 и 20 минут. Оцениваются раскрытие темы сочинения, количество правильных ответов конкурсов эрудитов и знатоков олимпизма. Общая сумма баллов заносится в протоколы личного и командного первенства. Интеллектуальный конкурс «Эрудит» включает в себя вопросы по общеобразовательным дисциплинам и основам олимпийских знаний и представлял собой письменную викторину. Этот конкурс органически связан с программами по олимпийскому образованию, которые осваивают образовательные учреждения России.

Третий тур – художественная программа «О, СПОРТ! ТЫ - ЗОДЧИЙ!». Участники представляют «Визитную карточку школы», где раскрываются хореографические, вокальные, ораторские и другие способности детей. Содержание и построение художественного выступления «Визитная карточка школы» должны соответствовать тематике спорта, олимпизма или здорового образа жизни. Выступление команды до 3-х минут. Результаты командного выступления в художественной программе включаются в личный зачёт участника. Художественный конкурс включает два вида соревнований: танец и песню, как в сольном, так и в групповом исполнении. В случае группового исполнения каждому участнику присуждались медали и начислялись очки в зависимости от места, занятого дуэтом или ансамблем по аналогии зачёту в командных спортивных соревнованиях. Такой критерий оценки позволяет привлечь к участию в художественном конкурсе максимальное число девочек и мальчиков, в том числе детей-инвалидов.

Школьники, принявшие участие в спортивной, интеллектуальной и художественной программе МДС и набравшие наименьшее количество очков по сумме мест, становятся победителями в комплексном зачёте и удостоиваются титула «Сибиряоника» с вручением медали «Сибиряоник», диплома, памятного листа Сибиряды и ценного подарка. Имена заносятся в «Книгу почёта Сибирской олимпийской академии». Участники, занявшие вторые и третьи места, награждаются медалями и дипломами «Лауреат Международной детской Сибиряды», и школьники, занявшие четвёртые, пятые и шестые места награждаются медалями и дипломами «Кавалер Международной детской Сибиряды». Участникам, занявшим 1-3 места в отдельных видах программы Международной детской Сибиряды, вручаются дипломы соответствующих степеней и памятные значки. Всем участникам Международной детской Сибиряды вручаются именные сертификаты.

Подводя общие итоги проведения Игр Сибиряды, отмечено, что спорткомитеты Сибири совместно с органами образования, культуры, здравоохранения региональных администраций сохранили накопленные советской системой физического воспитания и Международным олимпийским движением формы физкультурно-оздоровительной и воспитательной деятельности. Продолжена традиция по привлечению детей к гуманистическим идеалам олимпизма, привитию им живой силы духа, физической и нравственной гармонии человека. Особую благодарность Сибиряде выразили дети-инвалиды и их родители за радость общения со всеми детьми и с детьми-инвалидами из других регионов.

Библиографический список

1. Жарков, А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности: учебное пособие для студентов вузов культуры и искусств. - М., 2002.
2. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность: учебник / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. - М., 2004.

Bibliography

1. Zharkov, A.D. Tekhnologiya kulturno-dosugovoy deyatel'nosti: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov kul'tur i iskusstv. - M., 2002.
2. Kiseleva, T.G. Social'no-kul'turnaya deyatel'nost': uchebnik / T.G. Kiseleva, Yu.D. Krasil'nikov. - M., 2004.

Статья поступила в редакцию 23.11.11

УДК: 371.332

Sanina E.I. DIALOGUE AS THE BASIC ELEMENT OF COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES OF TRAINING. In article dialogue possibilities, as one of the major components of communicative technologies of training are opened. Signs of communicative technologies are allocated. The basic forms of dialogue are presented. The technological system of the organization of dialogue which is directed on development and self-development of the trained is developed.

Key words: dialogue, communicative technologies, conflict.

Е.И. Санина, и.о. зав. каф. высшей математики РУДН, г. Москва, E-mail: esanmet@yandex.ru

ДИАЛОГ КАК ОСНОВНОЙ ЭЛЕМЕНТ КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрыты возможности диалога, как одного из важнейших компонентов коммуникативных технологий обучения. Выделены признаки коммуникативных технологий. Представлены основные формы диалога. Разработана технологическая система организации диалога, которая направлена на развитие и саморазвитие обучающихся.

Ключевые слова: диалог, коммуникативные технологии, конфликт.

Акцентируя внимание на взаимодействии участников в учебном процессе, рассмотрим коммуникативные технологии обучения.

Исследования психологов показали, что только 30% обучающихся активно включаются в учебно-познавательный процесс. Поэтому недостаточно организовать в процессе обучения общение между его участниками. Создание особого пространства взаимодействия субъектов деятельности, в котором каждый активно включается в коллективный поиск истины, высказывает, аргументирует свою точку зрения, уважительно отстаивает свою позицию в диалоге, формулирует взаимоприемлемую точку зрения, предполагает коммуникативный подход к обучению. Установление коммуникативных связей между участниками учебного процесса является важным компонентом развивающего обучения.

Для внутренней перестройки мыслительного процесса необходим своего рода катализатор развития, в качестве которого и выступает конфликт.

Конфликт – это столкновение различных точек зрения на предмет познания или поведения, возникновение чувства дискомфорта в результате встречи с иной структурой мысли относительно знания, события или явления.

Основное его назначение состоит в том, чтобы «вывести» мысли обучающихся из «состояния равновесия» и перевести их во внутренний непроизвольный мыслительный процесс. Наличие конфликта приводит к неудовлетворенности и вызывает переживания, а потому и вызывает интерес у обучающихся к познавательной деятельности.

Необходимым условием повышения мотивации деятельности человека является персонализация, т.е. признание его другими людьми как личности, значимой для них. Включая обучающихся в процесс персонализации и самореализации, педагог побуждает их к непроизвольной, но активной мыслительной деятельности. Исследования Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова показали, что если в группу социального взаимодействия входят обучающиеся с разным уровнем развития, но так, чтобы эти уровни не отличались больше чем на один шаг друг от друга, то это способствует их развитию. При этом обучающиеся с более высоким уровнем развития мотивируются за счет персонализации, а с более низким – за счет самореализации.

Развитие учащихся может успешно осуществляться благодаря определенным педагогическим условиям, к числу которых относятся коммуникативные технологии обучения.

Признаки коммуникативных технологий

1. Цель и содержание технологии определяют «не знания, умения и навыки», а целью является сам человек, его становление и развитие.

2. Урок в технологии коммуникативного обучения строится как модель реального общения, в ходе которого ученик имеет возможность сам познавать и развиваться, овладевать познавательной культурой, а не обучаться.

3. Ученик понимает личностный смысл своего участия в образовательном процессе.

4. Любое действие ученика мотивировано, совершается из внутреннего побуждения, а не внешнего стимулирования.

5. Взаимоотношения между участниками учебного процесса строятся на 2-х уровнях: учитель – ученик, ученик – ученик.

6. Речемыслительная активность обеспечивается вариативностью упражнений и методов обучения [1].

В коммуникативных технологиях диалог становится основным инструментом учебного процесса, позволяющий перейти от трансляции знаний, умений и навыков к конструктивной деятельности учителя и учащихся. Познавательный диалог является неотъемлемой частью педагогического процесса и служит формированию и развитию мышления и речи, самостоятельности и культуры личности обучающихся.

Диалог – это логико-коммуникативный процесс, при котором люди взаимодействуют по средствам своих смысловых позиций.

В разные исторические периоды менялась роль диалога в общественной жизни:

- античные времена – способ познания, средство нахождения истины;
- средние века и эпоха Возрождения – это способ философствования;
- XVIII-XIX вв. диалог форма отношений и общения между людьми.

Сократический диалог характеризуется равноправным положением собеседников, И. Кант писал, что в таком диалоге «и ученик является учителем». Сократическая беседа вошла в историю дидактики как предпосылка проблемного обучения, а Сократ получил титул «повивальной бабки мысли».

В учебном процессе встречаются следующие формы диалога:

- 1) диалог лектора и слушателей – специально организованное общение с целью формирования знаний;
- 2) опрос устный или письменный – основной целью, которого является получение информации;
- 3) беседа – диалог по обсуждаемой проблеме, обмен мнениями развивает и дополняет понимание предмета обсуждения;
- 4) спор – столкновение различных точек зрения по обсуждаемой проблеме, где каждый стремится к победе собственной точки зрения;
- 5) дискуссия – обсуждение различных точек зрения по актуальным вопросам с целью нахождения путей решения проблемы и установления общего соглашения.

Для успешной организации диалогического общения большую роль играет постановка вопросов, имеющих отношение к личностному раскрытию в познавательной деятельности учеников, поэтому для нас важна классификация вопросов по их коммуникативно-познавательной направленности.

1. Открывающие вопросы помогают начать сообщение.
2. Вопросы на выяснение (понимание) для проверки понимания общих и абстрактных понятий.
3. Вопросы на обоснование служат выяснению причин наличия определенной позиции говорящего.
4. Гипотетические вопросы, для введения в дискуссию новых идей.
5. Наводящие вопросы помогают последовательно излагать идею.
6. Стимулирующие вопросы поощряют новые идеи.
7. Фокусирующие вопросы, возвращающие говорящего к сути сообщения.
8. Альтернативные вопросы, для сравнения различных вариантов сообщений.
9. Оценивающие вопросы стимулируют развитие коммуникативно-познавательных умений [2].

Отношения познания и общения тесно связаны с понятием познавательного диалога. Обучающий диалог (сократический) – диалог, в котором один определяет тему, цель, ведет диалог

к известному результату. Познавательный диалог – форма общения, в которой через систему вопросов, позиций, представлений осуществляется познание участниками учебного процесса.

Формы познавательного диалога

1. Диалог между человеком, владеющим знанием, и человеком, обладающим желанием познать. Например, учитель и ученик.

2. Диалог между людьми, владеющими сравнимыми по уровню знаниями и желающими расширить свои познания. Например, ученик и ученик.

3. Диалог между человеком и миром науки или окружающим миром. Например, ученик и различные источники информации.

Условия и правила ведения диалога

1. Единый язык – важнейшее исходное условие взаимопонимания.

2. Диалог возможен лишь при наличии общего предмета обсуждения.

3. Желание и потребность в общении между участниками диалога.

4. Диалог – это сотрудничество, следовательно, отдавать предпочтение слушанию перед говорением.

5. Критическое отношение к высказываниям и взглядам партнера.

6. Свобода и выражение взглядов

Технологическая схема организации диалога

I этап – вводный

На этом этапе целью является создание позитивной эмоциональной атмосферы, на фоне которой проходит развитие интереса к обсуждаемой проблеме.

Библиографический список

1. Митрохина, С.В. Развитие самостоятельной деятельности обучающихся в процессе изучения математики: Монография. – Тула, 2008.
2. Логика: учебное пособие / В.Ф. Берков, Я.С. Яскевич, В.И. Павлюкевич. – Минск, 1998.
3. Сериков, В.В. Лично-ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5.

Bibliography

1. Mitrokhina, S.V. Razvitiye samostoyatel'noy deyatel'nosti obuchayutshikhsya v processe izucheniya matematiki: Monografiya. – Tula, 2008.
2. Logika: uchebnoye posobie / V.F. Berkov, Ya.S. Yaskovich, V.I. Pavlyukevich. – Minsk, 1998.
3. Serikov, V.V. Lichno-orientirovannoye obrazovanie // Pedagogika. – 1994. – № 5.

Статья поступила в редакцию 23.11.11

УДК 6(07):378

Sharipova E.F. PREPARING STUDENTS AND TECHNOLOGISTS TO THE OBJECTIVES OF THE EDUCATIONAL FIELD «TECHNOLOGY». The article deals with the problem of preparing future teachers to implement the updated technology goals of the educational area “technology” is considered the specifics of the technological approach to transformational activities, the rationale for the formation of future teachers of technology general technologic competence.

Key words: educational area “Technology”, technological approach, transforming activity, general technologic competence.

Э.Ф. Шарипова, соискатель ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: Elvira-shar@bk.ru

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ТЕХНОЛОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ»

В статье раскрывается проблема подготовки будущих учителей технологии к реализации обновленных целей образовательной области «Технология», рассматривается специфика технологического подхода к преобразовательной деятельности, обосновывается необходимость формирования у будущих учителей технологии общетехнологической компетенции.

Ключевые слова: образовательная область «Технология», технологический подход, преобразовательная деятельность, общетехнологическая компетенция.

Образовательная область Технология, как и вся система образования в целом, переживает на данный момент этап активного реформирования. Происходящие изменения затрагивают все аспекты преподавания данного предмета: целевые, содержательные процессуальные. Изменился бюджет времени на изучение дисциплины, сменился образовательный стандарт, произошло обновление целей дисциплины. В этих условиях актуальным становится поиск новых подходов к преподаванию предмета, переосмысление его роли и места в системе общего образования.

II этап – основной

Организация субъектно-смыслового общения в различных вариантах:

- обсуждение вопросов в парах, группах;
- выступление с докладом (сообщением);
- осмысление разных точек зрения;
- поиск путей решения проблем.

III этап – итоговый, заключительный

Анализ и осмысление содержания и хода диалогического общения. Рефлексия собственного поведения, уровня достижения планируемых целей обучения.

В ситуации диалога можно выделить следующие элементы коммуникативных технологий:

- диагностика готовности учащихся, которая включает базовые знания, коммуникативный опыт, установки на самостоятельное выступление и принятие точек зрения участников диалога;
- переработка учебного материала в систему вопросов и задач;
- продумывание различных вариантов развития диалога;
- проектирование способов взаимодействия участников;
- планирование результатов [3].

Активная роль участников диалога в учебном процессе позволяет не только копировать действия взрослого. В процессе диалога происходит сравнение полученной информации со своим мнением, упорядочение и обобщение высказанных точек зрения, получение новых знаний как результат активной мыслительной деятельности, что влечет за собой развитие и саморазвитие обучающихся.

В примерной программе основного общего образования по предмету «Технология» основное предназначение предмета обозначено следующим образом: формирование представлений о составляющих техносферы, о современном производстве и распространенных в нем технологиях и освоение школьниками технологического подхода. При этом технологический подход рассматривается как универсальный алгоритм преобразующей и созидательной деятельности. Остановимся подробнее на этом аспекте целевых установок предмета.

На сегодняшний день термин «технологический подход» наиболее часто встречается в исследованиях по педагогике, когда речь идет о технологизации образовательного процесса, внедрении в него современных образовательных технологий. Однако, тенденция распространения «технологической» терминологии и принципов организации деятельности, позволяет нам говорить об актуальности технологического подхода в медицине, политике, социологии и множестве других сфер. О технологическом подходе в области материального производства речь не идет ровно в силу того, что необходимость технологичной его организации на сегодняшний день самоочевидна. Таким образом, технологический подход действительно можно рассматривать как универсальный подход к преобразовательной деятельности.

Между тем, характеристики технологического подхода вне сферы образовательной деятельности определены достаточно слабо. Технологическая деятельность и ее специфика рассматривается, как правило, применительно к конкретной сфере применения, без учета ее инвариантных признаков. Само понятие «технология» в различных источниках наполняется разным содержанием. Анализ данного понятия, выявление его ключевых особенностей является первым шагом к решению проблемы технологического подхода.

Различные определения понятия «Технология» представлены в работах П.Р. Атутова, Д. Гелбрейта, М.Б. Павловой, Дж. Питта, А.И. Ракитова, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцева. Технологию трактуют как область знаний, совокупность методов, процесс, деятельность или науку. С.Н. Бабина отмечает, что понятие полиструктурно, и включает в себя мотивационный, целевой, содержательный, процессуальный, результативный и образовательный аспекты преобразовательной деятельности человека [1]. В примерной программе по предмету «Технология» предлагается рассматривать технологию, как: «методологию любой деятельности, которая при которой гарантируется достижение запланированного результата». А.М. Новиков и Д.А. Новиков определяют методологию как учение об организации деятельности. Они также предлагают следующую «схему методологии» [2]:

- 1) характеристика деятельности и: особенности, принципы, условия, нормы деятельности;
- 2) логическая структура деятельности и: субъект, объект, предмет, формы, средства, методы, результат деятельности;
- 3) временная структура деятельности и: фазы, стадии, этапы деятельности.

Эта схема применима и для анализа технологий. Между тем, технология, как следует из приведенного выше определения, это не просто методология, это такой подход к организации деятельности, при котором гарантируется достижение поставленной цели. То есть технологическую деятельность можно рассматривать как частный случай преобразовательной деятельности, характеризующийся высокой степенью упорядоченности и гарантированностью результата.

Широкое распространение технологий во всех сферах человеческой деятельности, их специфичность и разнообразие, затрудняет зачастую выявление общих, инвариантных признаков технологической деятельности. Исследование, в котором приняли участие студенты-технологи Челябинского государственного педагогического университета, показало, что будущие учителя технологии затрудняются в выявлении этих признаков, воспринимая изучаемые ими педагогические и материальные технологии как несвязанные, единичные явления. В исследовательских работах, посвященных отдельным аспектам проблемы технологического подхода к деятельности, также преобладает узкопредметная трактовка технологии, рассмотрение ее специфики только в рамках определенной предметной сферы: педагогики, материального производства, информационных процессов и т.п. Между тем, анализ технологической деятельности в различных предметных сферах позволяет выделить ряд присущих ей признаков, носящих инвариантный характер, а именно:

- *технологическая деятельность является формой преобразовательной деятельности, направленной на достижение конкретного результата и гарантирующая его достижение при соблюдении базовых условий (прогнозируемость и воспроизводимость результата);*

- *технологическая деятельность опирается на научно обоснованные формы, методы и средства преобразования материалов, энергии и информации;*

- *технологическая деятельность стремится к оптимальности.*

Наличие этих признаков позволяет говорить о том, что деятельность технологична. Однако, для освоения технологического подхода знания признаков технологической деятельности не достаточно. Важно также знать, на каких принципах базируется технологическая деятельность, и уметь применять их в своей практике.

Анализ работ Т.В. Горбуновой, В.А. Терешкова, А.И. Ракитова и др. позволяет выделить следующие принципы технологической деятельности.

Принцип системности. Данный принцип в технологической деятельности подразумевает построение деятельности в соответствии с законами функционирования систем, отбор и структурирование необходимого и достаточного для достижения цели количества элементов, учет взаимосвязи между элементами системы и между системой и внешней средой как при управлении технологической деятельностью, так и при оценке ее эффективности.

Принцип научности определяет необходимость научного обоснования технологической деятельности, опоры на последние достижения различных отраслей науки. С данным принципом тесно связан **принцип интегративности содержания**, определяющий необходимость интеграции научного знания для эффективного решения большинства технологических задач и отражающий тот факт, что в содержание технологично организованной преобразовательной деятельности входят компоненты разной направленности: деятельность по целеполаганию, принятию решений, управлению, контролю, анализу результатов и т.п.

Принцип прогнозируемости и эффективности результата а. Реализация данного принципа подразумевает, что еще на этапе постановки цели необходимо определить не только прогнозируемый результат, методы и средства его достижения, алгоритм действий, но и возможность поэтапного контроля, дабы гарантировать соответствие результата поставленным целям.

Принцип оптимальности. Согласно определению итальянского экономиста В. Парето, оптимальным считается такое состояние системы, при котором невозможно улучшить положение субъекта, не ухудшая положение других. **Принцип оптимальности** и в технологической деятельности определяет необходимость поиска такого технологического решения, при котором будут достигнуты максимально возможные для данных условий результаты по основному выбранному критерию (критериям), и при этом не будет существенных ухудшений по всем прочим критериям.

Принцип оперативного управления. Любая технологическая деятельность, будучи стандартизирована и алгоритмизирована, реализуется в постоянно изменяющихся условиях. Как следствие достижение поставленных целей невозможно без оперативного управления, позволяющего своевременно проконтролировать и скорректировать деятельность. Только в этом случае можно гарантировать достижение запланированного результата. Для достижения оперативности управления технологическими процессами и технологической деятельностью необходим ряд условий, а именно:

- 1) диагностично поставленные цели;
- 2) адаптивность технологического процесса;
- 3) планирование деятельности с учетом необходимости постоянного контроля, определение механизмов обратной связи.

Знание принципов организации технологической деятельности, понятий «Технология» и «Технологическая деятельность», их инвариантных признаков может стать первым шагом в освоении будущими учителями технологии технологического подхода к преобразовательной деятельности. Следующий этап – научить применять эти принципы в собственной деятельности. Как правило, при изучении тех или иных прикладных технологий наибольшее внимание уделяется формированию специальных умений, в меньшей степени – умению планировать и оценивать свою работу. При этом нередко полученные умения применяются студентами только в рамках данной материальной технологии, пе-

ренос навыков преобразовательной деятельности организации деятельности в другие предметные сферы затруднен. В этой ситуации говорить об освоении субъектом технологического подхода к преобразовательной деятельности неправомерно. Необходимо уделять внимание формированию универсальных умений, которые позволили бы технологично организовывать деятельность различной предметной направленности. Как отмечает О.Г. Калашникова, технология отвечает субъективному стремлению человека определить тот единственный алгоритм, который облегчит его деятельность и повысит ее эффективность [3]. Для того чтобы выявить такой алгоритм, организовать деятельность в соответствии с ним необходимы умения и навыки сбора и анализа информации, прогнозирования и контроля. Поэтому, как нам кажется, наибольшее внимание необходимо уделять формированию трех групп универсальных умений: информационно-аналитическим, прогнозическим и контрольно-рефлексивным. К информационно-аналитическим умениям относятся: умение самостоятельно осуществлять поиск и обработку информации; умение осуществлять поиск и оценку материальных и нематериальных ресурсов; умение формулировать цель и задачи деятельности. Прогностические умения включают в себя: умение выдвигать и формулировать гипотезы; умение планировать деятельность по достижению цели; осуществлять выбор оптимальных методов деятельности; умение подробно представить желаемый результат; умение прогнозировать и оценивать последствия своих действий. Контрольно-рефлексивные умения представлены следующими умениями: определять критерии качества и соотносить полученный результат с желаемым; оценивать результаты своей работы с учетом целей, соответствия оптимальности и удовлетворения потребностей человека, общества и окружающей среды; выявлять несоответствия и вносить коррективы.

Перечисленные умения актуальны для преобразовательной деятельности любой предметной направленности, однако их недостаточно для того, чтобы обеспечить способность и готовность субъекта организовывать свою преобразовательную деятельность с позиций технологического подхода. Необходимо также формирование соответствующей когнитивной базы, ценностей и мотивов, побуждающих к технологичной организации собственной деятельности и принятию ответственности за ее последствия. Кроме того, следует формировать технологически значимые личностные качества, такие как целеустремленность, ответственность и трудолюбие. Можно говорить о необходимости формирования у будущих учителей технологии общетехнологической компетенции как такого набора свойств и качеств личности познающего субъекта, который обеспечивает ему способность организовывать преобразовательную деятельность различной предметной направленности в соответствии с технологическими принципами, осваивать и эффективно использовать в своей деятельности современные преобразовательные технологии.

Данная компетенция, включающая в себя когнитивный, операционно-деятельностный, личностный и аксиологический компоненты, отражает готовность будущего учителя технологии к применению технологического подхода в преобразовательной деятельности, стремление рационализировать и оптимизировать деятельность, готовность принимать ответственность за свои решения и их последствия. Формирование данной компетенции у учителей технологии является первым этапом их подготовки к реализации технологического подхода в организации преобразовательной деятельности. Следующий шаг – подготовка студентов-технологов к формированию данной компетенции у учащихся.

Необходимость формирования общетехнологической компетенции будущими учителями технологии у учащихся школ продиктована спецификой современной производственной сферы. В условиях, когда путь развития отдельных технологий существенно сократился и как материальные, так и иные технологические решения устаревают меньше, чем за десять лет, просто знакомства с новейшими технологиями недостаточно – уже к моменту окончания школы они могут потерять свою актуальность. Знание же инвариантных признаков технологий и принципов построения технологической деятельности позволит учащемуся в кратчайшие сроки наполнить их новым, конкретным, актуальным содержанием. Еще более важным является для учащегося умение технологично организовывать свою деятельность. Ведь, как мы уже отмечали выше, технологическая деятельность – это деятельность, гарантирующая достижение поставленного результата, продуманная во всех аспектах – от целей и до долгосрочных последствий, стремящаяся к оптимальности в выборе методов и ресурсных затратах. Умение построить свою преобразовательную деятельность в соответствии с технологическими принципами дает возможность повысить ее эффективность за счет осознанного выбора методов и средств, построения оптимального алгоритма, системы поэтапного контроля. В свою очередь это ведет к снижению ресурсных затрат, а возможность многократного использования найденных технологических решений позволяет алгоритмизировать рутинные процессы, высвободив творческий потенциал для решения новых задач.

Опрос, проводившийся в ряде школ Челябинска и Челябинской области, показал, что учителя технологии согласны с важностью формирования общетехнологической компетенции у школьников. Однако ими отмечаются также и трудности, связанные с недостаточностью методического обеспечения, отсутствием четкого понимания сущности технологического подхода и технологической деятельности. Таким образом, проблема подготовки и переподготовки учителей технологии, разработки соответствующего информационно-методического обеспечения в условиях обновления целей дисциплины является на сегодняшний день весьма актуальной. От того, насколько эффективно и оперативно она будет решена, во многом будет зависеть, какое место займет образовательная область «Технология» в новой системе образования.

Библиографический список

1. Бабина, С.Н. Интеграция технологического и физического образования учащихся школ (научно-методические основы и педагогический опыт реализации): монография. – М., 2002.
2. Новиков, А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М., 2007.
3. Калашникова, О.Г. Формирование технологической культуры младших школьников в процессе проектного обучения. – Ижевск, 2003.

Bibliography

1. Babina, S.N. Integraciya tekhnologicheskogo i fizicheskogo obrazovaniya uchastikhshykh shkol (nauchno-metodicheskie osnovy i pedagogicheskiy opyt realizacii): monografiya. – M., 2002.
2. Novikov, A.M. Metodologiya / A.M. Novikov, D.A. Novikov. – M., 2007.
3. Kalashnikova, O.G. Formirovanie tekhnologicheskoy kul'turiny mladshikh shkol'nikov v processe proektnogo obucheniya. – Izhevsk, 2003.

Статья поступила в редакцию 23.11.11

УДК 371:351.851

Grushnikova E.V. **THE CLUSTER APPROACH AS A CONDITION OF IMPROVING THE QUALITY OF ADDITIONAL EDUCATION TEACHERS.** This paper provides a brief analysis of the current problematic situation in the organization of training of educators. Proposed the idea of creating educational clusters to improve efficiency and quality of Continuing Professional Education.

Key words: quality education, the education cluster, the federal state educational standards, design and organizational function, education space.

Е.В. Грушников, соискатель КГБОУ филиал АКИПКРО, г. Бийск, E-mail: venera20222@yandex.ru

КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

В работе описан краткий проблемный анализ современной ситуации в работе системы повышения квалификации работников образования. Предложена идея создания образовательных кластеров для повышения эффективности и качества дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: качество образования, образовательный кластер, федеральный государственный образовательный стандарт, проектировочная и организационная функция, образовательное пространство.

В связи с изменениями внутренних социально-экономических условий, в последние несколько десятилетий в российском образовательном сообществе назрела необходимость модернизации не только общеобразовательной школы, педагогического высшего образования, но учреждений, основным функционалом которых является повышение квалификации работников образования.

Повышение квалификации работников образования рассматривается как дополнительное профессиональное образование, целью которого является совершенствование, углубление, обновление ранее полученных и применяемых в практической работе знаний, корректировка сформированных навыков, формирование и развитие общекультурных и профессиональных компетенций. Наряду с обучающей функцией институты повышения квалификации осуществляют в своих регионах и другие, не менее значимые функции: организационные, экспертные, исследовательские, мониторинговые, проведение мероприятий по реализации новых проектов в образовании, продвижению и принятию образовательными учреждениями инноваций различного направления (новая система оплаты труда, федеральный государственный образовательный стандарт и др.), консультационные.

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» установлен ряд целевых ориентиров развития системы образования, которые позволяют сделать вывод о необходимости решения проблемы качества дополнительного профессионального образования. Именно здесь фокусируются заказ государства, запросы общества, интересы конкретных территорий и образовательные потребности личности учителя.

Несмотря на то, что, содержательные и структурные изменения в системе дополнительного профессионального образования в последние годы претерпевали серьезные обновления, в том числе и по повышению качества профессионального образования, решить проблему качества дополнительного профессионального образования в условиях одной структуры - института повышения квалификации работников образования - крайне затруднительно. Несогласованность рынка труда и рынка образовательных услуг, дефицит квалифицированных кадров, слабая материально-техническая база, отсутствие согласованности действий между родственными образовательными структурами и ряд других причин не позволяют, не только решить обозначенную проблему, но и осознать её как общую. Безусловно, решением проблемы пытаются заниматься на разных управленческих уровнях, используя разные технологические и организационные подходы. Среди них популярна идея подмены институтов повышения квалификации работников образования педагогическими вузами. Но на наш взгляд, такое изменение не может решить проблему качества дополнительного профессионального образования. Претендуя на сферу повышения квалификации работников образования, педагогические вузы и академии предлагают, как правило, программы повышения квалификации в области предметных знаний, без уделения должного внимания тому, что аудитория слушателей в системе постдипломного образования не студенты - вчерашние школьники, а учителя - профессионалы, практики со сложившейся системой взглядов, и их профессиональные запросы лежат в несколько другой плоскости знаний: инклюзивное образование, малокомплектные классы, дети с девиантным поведением, исследовательская и проектная деятельность учащихся и учителя, пути формирования универсальных учебных действий, компетентностей, система оценивания и др. Поэтому идея подмены не является продуктивной и позволяющей удовлетворить запрос на качество дополнительного профессионального образования учителей, ре-

шить проблему эффективности постдипломного образования вообще и курсов повышения квалификации педагогов, в частности. В условиях конкуренции система дополнительного профессионального образования должна претерпевать изменения [1].

На наш взгляд, более эффективной, продуктивной и перспективной можно считать идею реализации кластерного подхода в образовании. Под образовательным кластером, мы понимаем совокупность взаимосвязанных учреждений образования, объединенных партнерскими отношениями. Главным обязательным условием возникновения образовательного кластера является инициатива самих учреждений. Главная цель создания образовательного кластера - объединение передовых научно - образовательных и материально-технических ресурсов, решение кадровых и исследовательских задач, ориентированных на повышение качества и эффективности дополнительного профессионального образования. Это могут быть временные структуры, созданные для решения тактических или стратегических задач. В состав кластера могут входить образовательные учреждения разной направленности: ресурсные центры, базовые школы, институты развития, бизнес-центры по развитию наукоградов, педагогические лаборатории, действия которых объединены и координируются институтами повышения квалификации работников образования. Учреждение дополнительного профессионального образования при такой организации разных учреждений должно возложить на себя целеполагающую, содержательную, проектировочную, организационную, процессуальную функции. На наш взгляд, создание образовательного кластера позволит получить ряд преимуществ по обеспечению качества дополнительного профессионального образования.

- Экономические преимущества. Образовательный кластер способен обеспечить создание сферы эффективных образовательных услуг, своевременно удовлетворяющих запрос государства и образовательные потребности слушателей.
- Маркетинговые преимущества. Это может быть диссеминация передовых образовательных технологий, организационных форм работы.
- Правовые преимущества. Образовательный кластер создаст необходимые условия для разработки нормативно-правовой базы по регулированию партнерских взаимоотношений [2].
- Педагогические преимущества. Образовательный кластер позволит осуществлять совместное проектирование образовательной деятельности в системе постдипломного образования, а это, в свою очередь, обеспечит формирование субъектной позиции всех участников кластера.

Кластерный подход предполагает, что конкурентоспособность каждого отдельного участника в значительной степени зависит от конкурентоспособности других, входящих в кластерную структуру. Развитие образования региона зависит от того, удастся ли выявить предпосылки, сформировать и развить конкурентные кластеры.

Конечно, реализация данного подхода тоже имеет свои слабые стороны. Например, недостаточно изученные теоретико-методологические основания данного процесса в региональной сети профессионального образования. Кластерный подход в системе профессионального образования рассматривался рядом авторов, например, в работах Г.В. Мухаметзянова, Е.А. Корчагина, Н.Б. Пугачева, А.В. Леонтьева и др. В работах В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, В.П. Беспалько, Г.И. Ибрагимова, В.С. Леднева, М.И. Махмутова, В.А. Сластенина рассматриваются теории деятельности и особенностей педагогического проектирования, на основании которых возможно строить образовательные кластеры [3]. Данные научные разработки не учитывают особенностей дополнительного профессионального педагогического образования, и следовательно недостаточно описа-

ны в теории и отработанны на практике механизмы нормативно-правовых отношений участников образовательного кластера, процессуальная, содержательная и организационная составляющая взаимодействия.

Считаем, что сама идея объединения ресурсов разных образовательных организаций, обмена идеями, педагогическими находками, результатами инновационных образовательных продуктов, взаимообучение – имплицитно заключает в себе гаран-

тию обеспечения качества повышения квалификации, позволяет сделать процесс обучения, ориентированным на практику современных изменений, но для того, чтобы этот потенциал стал явным и реализованным, необходимы исследования уже возникающих образовательных практик на основе кластерного подхода, рефлексия опыта, складывающегося в этих практиках и его теоретическое осмысление и описание.

Библиографический список

1. Митина, А.А. Проектирование и реализация краеведения в сельской общественно-активной начальной школе на основе технологического подхода: дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2011
2. Яворский, О.Е. Организация кластерной модели непрерывного образования – путь к повышению качества профессионального образования // Перспективы развития систем среднего и высшего профессионального образования в современном обществе: сб. статей Международной научно-практической конф. – Пенза, 2008. – Ч. 1.
3. Коробков, А.Н. Формирование кластеров городской экономики, основанной на знаниях // Новое в экономике и управлении. – 2006. – Вып. 6.

Bibliography

1. Mitina, A.A. Proektirovanie i realizaciya kraevedeniya v sel'skoy obshchestvenno-aktivnoy nachal'noy shkole na osnove tekhnologicheskogo podkhoda: dis. ... kand. ped. nauk. – Barnaul, 2011
2. Yavorskiy, O.E. Organizatsiya klasternoy modeli neprerivnogo obrazovaniya – puty k povysheniyu kachestva professional'nogo obrazovaniya // Perspektiviy razvitiya sistem srednego i vshsshego professional'nogo obrazovaniya v sovremennom obshestve: sb. statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konf. – Penza, 2008. – Ch. 1.
3. Korobkov, A.N. Fomirovanie klasteroi gorodskoy ehkonomiki, osnovannoy na znaniyakh // Novoe v ehkonomike i upravlenii. – 2006. – Vihp. 6.

Статья поступила в редакцию 28.11.11

УДК 159.9.072

Dyachkov A.V. INDIVIDUAL AND TYPICAL PECULIARITIES OF A FOREIGN LANGUAGE APPERCEPTION AND COMPREHENSION IN DIFFERENT BALANCE OF VERBAL, AND NON-VERBAL INTELLECT. The article analyses an attempt to define a tie of verbal and non-verbal types of intellect with individual peculiarities of translating foreign (English) expressions into Russian. Also, this article contains experimental material about diagnosing verbal and non-verbal intellect using Wechsler test (WAIS) in combination with some authorial language technique.

Key words: apperception, decoding, linguistic sensibility, verbal intellect, non-verbal intellect, individual difference, experiment, test, subtest, phraseological unit, translating, Higher Nervous Activity (H.N.A.) types, cross-correlation analysis, language grammar regularities.

A.B. Дьячков, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: d.aleksey@ngs.ru

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРИ РАЗЛИЧНОМ СООТНОШЕНИИ ВЕРБАЛЬНОГО И НЕВЕРБАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье осуществлена попытка определить связь вербального и невербального типов интеллекта с индивидуальными особенностями перевода иноязычных (английских) речевых высказываний на родной (русский) язык на материале эмпирических данных, полученных при диагностике вербального и невербального интеллекта с помощью теста Векслера и особенностей перевода с помощью авторских языковых методик.

Ключевые слова: восприятие, декодирование, чувство языка, индивидуальные различия, эксперимент, тест, субтест, вербальный интеллект, невербальный интеллект, фразеологизм, перевод, тип ВНД, корреляционный анализ, логико-грамматические закономерности языка.

Процесс восприятия речи как родной, так и иностранной представляет собой, прежде всего, извлечение смысла из закодированной с помощью определенных знаков-символов внешней формы речевых высказываний. Он происходит неосознанно, это значит, что иногда, читая книгу или слушая собеседника, мы не отдаём себе отчёт в том, что извлекаем смысл из предложенной нам формы речи (письменной или устной). Вопрос в том, какой смысл придается языковым структурам при их декодировании. Это, на наш взгляд, зависит от множества различных факторов, таких как общая эрудиция, запас слов (как родного, так и иностранного языка), умение понимать контекст и затекст (т.е. информацию, не содержащуюся непосредственно в тексте, а отражающую реальную действительность, часть которой описана в тексте, или некий «второй (семантический план)» в виде представления фрагмента (или фрагментов) окружающей действительности, не являющегося предметом данного речевого высказывания, но возникающего в сознании реципиента на основе ассоциативных связей с основной темой («идеями») текста» [1, с. 134]. Таким образом, восприятие речи является не столько распознаванием языковых знаков и сигналов и приписыванием им смысла, сколько соотношением их со своим представлением

о действительности. В свою очередь представление о действительности формируется на основе жизненного опыта индивида, знаниями в разных областях, не связанными с лингвистикой, образованием, уровнем культуры и множеством других подобных факторов.

Нельзя не учитывать также такой, на наш взгляд, совершенно субъективный, присущий разным людям в разной степени фактор, как «чутье» или чувство языка. Этот термин впервые был введен И.А. Бодуэном де Куртенэ, который отмечал, что подобное чувство существует, и больше того, его можно подтвердить объективно. Его точку зрения поддерживает также Ф. де Соссюр, подчеркивающий неосознанность этого явления. Е.Д. Божович в своей монографии, посвящённой изучению языковой компетенции школьников, также указывает на интуитивный характер этого явления и определяет три условия, в которых включение именно чувства, чутья языка, интуиции, объективно и необходимо:

- 1) когда безотчетно используется не осознанное знание или навык;
- 2) когда чувство языка выступает как чувство и заменяет знание;

3) когда носитель языка не может не действовать «по чувству», так как ему невозможно дать однозначно формулируемое знание [2, с. 98].

Е.А. Аввакумова, в своей диссертации «Морфематические основания интуитивной орфографии русского языка (на материале эксперимента с детьми 6-7 лет)», сравнивает чувство языка с «частным случаем интуиции» наряду с «чувством формы», «чувством цвета» [3]. Некоторые учёные, соотносят чувство языка с эмоциональными переживаниями, которые связаны с чувством удовольствия или неудовольствия на непривычное языковое высказывание. Подобную точку зрения мы встречаем у Н.В. Имедадзе, которая считает чувство языка эмоциональной реакцией на непривычную речь. М.М. Гохлернер и Г.В. Эйгер рассматривают соотношение когнитивного и эмоционального следующим образом: «Эмоциональный компонент чувства языка относится к факторам, которые приобретают способность вызывать эмоции вследствие того, что они соответствуют или противоречат приобретённым в опыте познавательным структурам» [4, с. 139]. Таким образом, вопрос о чувстве языка остаётся открытым, так как до сих пор ведутся споры между лингвистами и психологами о соотношении осознанных и неосознанных элементов, входящих в чувство языка. В силу этого, мы позволим себе присоединиться к точке зрения тех, кто считает чувство языка именно чувством, чутьём, интуитивной реакцией на правильность или неправильность построения языковой структуры, которое, однако основано на глубоких специальных языковых знаниях, подкреплённых большой речевой практикой. А это значит, что при восприятии речи на иностранном языке, обладатели чувства языка будут иметь преимущество перед теми, кто подобного чувства не имеет.

Кроме того, как составляющую этого явления можно выделить «грамматический инстинкт» благодаря которому, согласно О. Есперсону образуются слова. «Грамматический инстинкт позволяет применять языковые навыки к конкретной ситуации. Способность употреблять формы которых мы не могли слышать, сочетать слова по определенным законам их сочетаемости, по мысли Л.В. Щербы, базируется на грамматическом инстинкте, в основе которого лежит речевая организация, имеющая психофизиологические корни» [5, с. 34].

Совершенно очевидно, что при переводе иностранной речи на родной язык, вербальный интеллект играющий, безусловно, значительную роль, не может распознать (декодировать) всю информацию, содержащуюся в речевом высказывании, и для более полного извлечения и понимания смысла речевого высказывания реципиент вынужден использовать так называемые пара- и экстралингвистические факторы, такие как: эмоциональная окраска высказывания, оценка, экспрессия, интонация и др., которые как раз и отражают чувство языка, языковую интуицию. Однако насколько сильно влияние подобных факторов на восприятие и понимание речи, и можно ли говорить об индивидуальных различиях в степени этого влияния? Для того чтобы это выяснить было проведено исследование на базе Новосибирской государственной архитектурно-художественной академии. В исследовании приняли участие 60 человек, студенты первого и второго курсов следующих специальностей: архитектура, дизайн, дизайн архитектурной среды и монументально-декоративное искусство (художники и скульпторы). Среди них: 49 девушек и 11 юношей в возрасте от 16 до 21 года. Первый этап эксперимента состоял в том, чтобы выяснить уровень общего, вербального и невербального интеллекта на основе использования теста Векслера, состоящего из 11 субтестов, из которых в 6-ти субтестах диагностируется уровень вербального в 5-ти невербального интеллекта. Выбор этого теста обусловлен тем, что как уже было сказано, нам необходимо было дифференцировать именно уровень интеллекта, как вербального, так и невербального.

Кроме того, тест Д. Векслера относится к числу индивидуальных тестов и применяется в ходе личного взаимодействия испытуемого с психологом, проводящим тест, что является ещё одной немаловажной причиной использования именно этого теста, так как мы исследуем индивидуально-типическую сторону психики индивида.

Следующий признак, характеризующий тест Векслера, это пригодность к любым возрастным группам (от 16 до 75 и более лет) и вместе с тем наличие дифференцированных оценок в этих возрастных группах. Испытуемый получал объективную оценку своего уровня интеллекта. Кстати, сам Векслер, в связи с возрастными особенностями, делил свои тесты в контексте труд-

ности их выполнения на две группы: основные — успешность выполнения которых мало зависит от возраста испытуемого, такие как: словарный, осведомлённость, составление фигур, обнаружение недостающих деталей. В другую группу он включил тесты, выполнение которых с возрастом ухудшается, это: воспроизведение цифр, обнаружение сходства, шифровка и кубики Коса.

Что касается надёжности теста Векслера для взрослых (а именно этот вариант мы использовали в своей работе), то «коэффициенты надёжности WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale), определяемые методом расщепления, равны: для общего IQ — 0,97; для вербального IQ — 0,96; для невербального IQ — 0,94. Наиболее надёжным является субтест «Словарный запас» (0,96). Наименее надёжным являются субтесты «Запоминание цифр», «Складывание фигур» и «Последовательные картинки». Это довольно высокие показатели. Кроме того, весьма высока и корреляция данной методики с показателями других тестов на IQ, скажем, с тестом Стэнфорд-Бинэ она находится на уровне 0,8» [6, с. 15].

И один из самых главных критериев, по которым был выбран именно тест Векслера, состоит в том, что согласно литературным источникам [7; 8; 9], он может быть использован как один из методов диагностики художественного и мыслительного типов деятельности.

В ходе второго этапа эксперимента предполагалось выявить особенности связи восприятия и понимания иностранного языка с вербальным и невербальным типами интеллекта.

Чтобы установить эту закономерность, мы предложили тем же испытуемым перевести на русский язык набор английских устойчивых выражений, состоящий из 24 фразеологизмов. Возможность перевода испытуемыми данных фраз с помощью словаря или других средств была исключена. Предварительно, испытуемые, чтобы исключить фактор простого знания значений этих выражений, были опрошены относительно того, известны ли им эти идиомы и не слышали ли они их раньше. Надо сказать, что с помощью фразеологических выражений, которые не переводятся дословно, а воспринимаются переосмысленно, усиливается эстетический аспект языка. С помощью идиом, как с помощью различных оттенков цветов, информационный аспект языка дополняется чувственно-интуитивным описанием нашего мира, нашей жизни. Во фразеологизмах находит отражение история народа, своеобразие его культуры и быта. Фразеологизмы часто носят ярко национальный характер. Наряду с чисто национальными фразеологизмами в английской фразеологии имеется много интернациональных фразеологизмов. Английский фразеологический фонд — сложный конгломерат исконных и заимствованных фразеологизмов с явным преобладанием первых. В некоторых фразеологизмах сохраняются архаические элементы-представители предшествующих эпох. Перевод фразеологических единиц с английского языка на другие вызывает определенные трудности. Это связано с тем, что многие из них являются яркими, образными, лаконичными, многозначными. При переводе нужно не только передать смысл фразеологизма, но и отобразить его образность, поэтому мы полагаем, что именно этот аспект языка как нельзя лучше отразит дифференциацию невербальных способностей от чисто вербальных. Представители художественного типа ВНД, согласно положениям И.П. Павлова, обладают именно таким восприятием действительности чувственно-интуитивным, образным: «Художественному типу свойственно широкое восприятие действительности, картинность в речи, сильное воображение, люди художественного типа все представляют в виде образов» [10, с. 309]. Следует также упомянуть, что фразеологизмы используются в основном в разговорной речи и в художественной литературе, где применение навыков, которыми должны обладать «художники», проявляется особенно ярко. Следовательно, все эти факторы должны были бы помочь представителям художественного типа при выполнении данного задания, поскольку перевод все же предполагает аналитическую деятельность, где сильны как раз представители «мыслительного» типа. Этот анализ позволил сформулировать следующие предположения:

во-первых, от испытуемых различающихся по соотношению вербального и невербального типов интеллекта, можно при переводе фразеологизмов ожидать как разной успешности, так и качественно различных способов выполнения этого задания;

во-вторых, лицам с разным соотношением вербального и невербального интеллекта свойственны индивидуально-ти-

пические способы перевода английских фразеологизмов на русский язык.

Для дифференциации полученных результатов, выполненные в ходе эксперимента переводы, были разделены на два вида: «точный перевод», где испытуемому удалось подобрать правильный, т.е. соответствующий заложенному смыслу перевод; и «образный перевод», где перевод не соответствует оригиналу, однако является ярким образным выражением, отражающим определенный смысл. Например: при переводе английского фразеологизма «evil eye» (что означает «сглаз») у художников преобладали образные, фантазийные варианты перевода,

такие как «злой человек», «завистливый человек», «дьявольский взгляд», мыслители же старались не отходить от значений слов и предлагали такие варианты, как: «злой глаз», «глазливый», «дурной глаз». Обработка данных фразеологической методики осуществлялась в соответствии с принятым нами условным делением полученных результатов перевода на два вида. За каждый точно или образно переведенный фразеологизм, испытуемый получал один балл. Если фразеологизм был переведен буквально, или не переведен совсем, испытуемый баллов не получал.

Полученные данные были обработаны с помощью корреляционного анализа Спирмена.

Таблица 1

Корреляционная матрица (по Спирмену) показателей теста Векслера и методики «Фразеологизмы» (n =60).

Показатели теста Векслера	Показатели методики «Фразеологизмы»	
	Перевод фразеологизмов (точность)	Перевод фразеологизмов (образность)
Осведомленность	,403(*)	,431(*)
Понятливость	0,294	0,17
Арифметический	,485(**)	0,27
Сходство	0,316	0,108
Повторение цифр	,367(*)	0,33
Словарный	,482(**)	,484(**)
Шифровка	,359(*)	0,161
Недост. детали	0,323	,450(**)
Кубики Коса	,452(**)	0,26
Послед. картинки	0,012	-0,049
Склады. фигур	0,251	0,222
Вербальный IQ	,681(**)	,501(**)
Невербальный IQ	,418(*)	,416(*)
Общий IQ	,623(**)	,479(**)

Примечание: значками * и ** отмечены значимые корреляции при $p < 0,05$ и $p < 0,01$ соответственно.

Данные таблицы свидетельствуют, что успешность «точного» перевода значима связана как с вербальным (0,681 при $p < 0,01$), так и невербальным интеллектом (0,418 при $p < 0,01$), однако для вербального интеллекта, как мы видим, эта связь является более выраженной. Подобная картина наблюдается также для отдельных вербальных субтестов Векслера, таких как «Арифметический» (опора на произвольную память), (0,485 при $p < 0,01$ корреляция с «точным» переводом фразеологизмов) Особенно интересны связи невербального субтеста «Кубики Коса», выполнение которого востребует на наш взгляд не только невербального интеллекта (например зрительной памяти) но и логической способности (коэффициент корреляции с параметром «точный» перевод фразеологизмов - 0,452 при $p < 0,01$). С другой стороны, мы видим, что невербальный интеллект, которому, по-видимому, более свойственно образное эмоциональное восприятие речи, существенно больше связан с параметром «образный перевод» фразеологизмов. Связи самого на наш

взгляд типичного субтеста, определяющего уровень невербального интеллекта, «Недостающие детали» выявил именно эту закономерность (коэффициент корреляции с параметром «образный» перевод фразеологизмов - 0,450 при $p < 0,01$).

Таким образом, при восприятии и понимании иностранного языка в случаях, где недостаточное простое знания слов (перевод фразеологизмов), представители мыслительного типа (по И.П. Павлову), склонны анализировать имеющуюся языковую информацию, руководствуясь логико-грамматическими закономерностями языка, в отличие от представителей художественного типа, которые при переводе оперируют образами как составляющими невербального интеллекта.

Полученные нами данные открывают возможность применения методики «Фразеологизмы» для исследования содержательной стороны языковых способностей [11], поскольку позволяют диагностировать не только их количественный аспект (уровень успешности), но и индивидуально-типологическую вариативность способов решения языковых задач.

Библиографический список

1. Ковшиков, В.А. Психоллингвистика. Теория речевой деятельности / В.А. Ковшиков, В.П. Пухов. — М., 2007.
2. Божович Е.Д., Учителю о языковой компетенции школьника. — М.; Воронеж, - 2002.
3. Авакумова, Е.А. Морфематические основания интуитивной орфографии русского языка (на материале эксперимента с детьми 6-7 лет): дис. ... канд. психол. наук. - Кемерово, 2002.
4. Гохлернер, М.М., Эйгер, Г.В. Психологический механизм чувства языка / М.М. Гохлернер, Г.В. Эйгер // Вопросы психологии. — 1983. - № 4.
5. Богомазов, Г.М. Соотношение понятий «чувье языка», «чувство языка» «языковая компетенция», «языковая способность» // Вопросы психоллингвистики. - 2007. - № 6.
6. Филимонов, Ю.И. Тест Векслера. Диагностика уровня развития интеллекта (взрослый вариант): методическое руководство / Ю.И. Филимонов, В.И. Тимофеев. — СПб., 2006.
7. Большунова, Н.Я. Взаимосвязь индивидуальных различий по параметру произвольной-произвольной регуляции с особенностями соотношения сигнальных систем: дис. ... канд. психол. наук. - М., 1981.
8. Голубева, Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. — Дубна, 2005.
9. Кабардов, М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход): автореф. дис. ... д-ра. психол. наук. - М., 2001.

10. Борисова, М.Н. Методика определения соотношения первой и второй сигнальных систем в условиях зрительного запоминания // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. – М., 1956.
11. Теплов, Б.М. Изучение основных свойств нервной системы и их значение для психологии индивидуальных различий / Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын // Вопросы психологии. – 1963. – № 5.
12. Белянин, В.П. Психоллингвистика. – М., 2002.
13. Бодуэн де Куртенэ, И.А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2-х томах. – М., 1963.
14. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение. – М., 2001.
15. Выготский, Л.С. Мышление и речь. – М., 1996.
16. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка. – Дубна, 2005.
17. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М., 1968.

Bibliography

1. Kovshikov, V.A. Psikholingvistika. Teoriya rechevoy deyatel'nosti / V.A. Kovshikov, V.P. Pukhov. – М., 2007.
2. Bozhovich E.D., Uchitel'yu o yazykovoy kompetencii shkol'nika. – М.; Voronezh, - 2002.
3. Avakumova, E.A. Morfemicheskie osnovaniya intuitivnoy ofografii russkogo yazyhka (na materiale ehksperimenta s det'mi 6-7 let): dis. ... kand. psikh. nauk. - Kemerovo, 2002.
4. Gokhlerner, M.M., Eyger, G.V. Psikhologicheskij mekhanizm chuvstva yazyhka / M.M. Gokhlerner, G.V. Eyger // Voprosih psikhologii. – 1983. – № 4.
5. Bogomazov, G.M. Sootnoshenie ponyatiy «chutje yazyhka», «chuvstvo yazyhka» «yazykovaya kompetenciya», «yazykovaya sposobnostj» // Voprosih psikholingvistiki. - 2007. – № 6.
6. Filimonenko, Yu.I. Test Vekslera. Diagnostika urovnya razvitiya intellekta (vzroslihy variant): metodicheskoe rukovodstvo / Yu.I. Filimonenko, V.I. Timofeev. – SPb., 2006.
7. Boljshunova, N.Ya. Vzaimosvyaz individualnykh razlichij po parametru neproizvol'noj-proizvol'noj regul'yacii s osobennostyami sootnosheniya signalnykh sistem: dis. ... kand. psikh. nauk. – М., 1981.
8. Golubeva, E.A. Sposobnosti. Lichnostj. Individualnostj. – Dubna, 2005.
9. Kabardov, M.K. Kommunikativnye i kognitivnye sostavlyayushie yazykovykh sposobnostey (individualno-tipologicheskij podkhod): avtoref. dis. ... d-ra. psikh. nauk. - М., 2001.
10. Borisova, M.N. Metodika opredeleniya sootnosheniya pervoy i vtoroy signalnykh sistem v usloviyakh zritel'nogo zapominaniya // Tipologicheskie osobennosti vshshey nervnoy deyatel'nosti cheloveka. - М., 1956.
11. Teplov, B.M. Izuchenie osnovnykh svoystv nervnoy sistem i ikh znachenie dlya psikhologii individualnykh razlichij / B.M. Teplov, V.D. Nebihlichin // Voprosih psikhologii. – 1963. – № 5.
12. Belyanin, V.P. Psikholingvistika. – М., 2002.
13. Boduehn de Kurteneh, I.A. Izbranniye trudih po obthemu yazyhkoznaniyu: v 2-kh tomakh. – М., 1963.
14. Vinogradov, V.S. Vvedenie v perevodovedenie. - М., 2001.
15. Vihgotskiy, L.S. Mshshlenie i rechj. – М., 1996.
16. Kunin, A.V. Kurs frazeologii sovremennogo angliyskogo yazyhka. – Dubna, 2005.
17. Therba, L.V. Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nostj. – М., 1968.

Статья поступила в редакцию 28.11.11

УДК 811.161.1-054.6

Li Gengwei **UPDATING OF THE NATIONAL-CULTURAL POTENTIAL OF THE RUSSIAN PRIVATE LETTERS IN HIS STUDY OF CHINESE STUDENTS.** This article settles the necessity of actualization of national and cultural potential of Russian private letter during its studies by the Chinese students, shows the basic components of the Russian private letter cultural field and offers the methodological variants of the abovementioned actualization in terms of appeal to the text of Russian letters addressed to the relatives and love letters (XX-XXI centuries).

Key words: Russian epistolary genre, national and cultural component of communication, Russian as a second language, private correspondence, Chinese audience.

Ли Гэнвэй, аспирант каф. межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,
E-mail: elmakli@yandex.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА РУССКОГО ЧАСТНОГО ПИСЬМА В ПРОЦЕССЕ ЕГО ИЗУЧЕНИЯ КАТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ

В данной статье обосновывается необходимость актуализации национально-культурного потенциала русского частного письма в процессе его изучения китайскими студентами, выявляются основные составляющие культурологического поля русского частного письма и предлагаются методологические варианты такой актуализации на примере обращения к текстам русских писем родственникам и писем любовного содержания (20-21 вв.).

Ключевые слова: жанр русского письма, национально-культурный компонент коммуникации, русский язык как иностранный, частная переписка, китайская аудитория.

В данной статье мы обратимся к одному из аспектов обучения иностранных студентов пониманию содержания и формы письма как жанра и формированию необходимых компетенций, позволяющих вступать в переписку на русском языке.

Жанр русского письма представляет собой явление современной письменной формы речи, одновременно сохраняющее национально-традиционные элементы русского коммуникативного поведения (в частности, повышенную эмоциональность, категоричность, неформальность, важность этикетного момента общения и отражающее актуальные изменения последних лет в русском языке и коммуникации (влияние устной и электронной форм речи на письменную, многоканальность, поликодовость, полиинтенциональность общения) [1].

Мы считаем, что несомненные трудности, возникающие в процессе понимания и создания писем иностранцами определяются не только вышеперечисленными особенностями, характерными для русской речи, но и сложностью выявления и осознания национально-культурного потенциала эпистолярных текстов. Следовательно, эффективная методика обучения иностранцев пониманию и созданию писем должна иметь интегративный характер, то есть совмещать методы лингвокультурологического и компетентностного подходов.

В разработанном нами курсе изучения русского письма мы предлагаем студентам рассмотреть процесс языкового, коммуникативного и функционального изменения основных элементов письма как коммуникативного жанра и типов речевых ситуаций, в которых он реализуется. Это позволяет, по нашему мне-

нию, понять причины и суть изменений этого жанра в современной жизни. Например, научиться пользоваться современной формой обращения-приветствия «Привет!» в частных письмах не только дружеского, но и профессионально-делового общения, в отличие от употребления «Уважаемые господа!» в деловой переписке, легче, если знать традицию использования формул обращения и приветствия в процессе формирования русского эпистолярного жанра в 19 века и его развития в 20 веке. Понять процесс стремительного уменьшения формализации всех элементов жанра письма (от собственно языкового наполнения до экстралингвистических значимых составляющих) возможно в случае, если знаком с традицией и культурной ролью переписки русской интеллигенции в 20 столетии, где активное неприятие канонов, правил и рамок, ограничивающих личную жизнь человека в социуме, отразилось в личной переписке путем моделирования прямого межличностного диалога в частной переписке людей, находящихся друг от друга на больших расстояниях (ситуация эмиграции, ссылки, вынужденного перемещения из города в город, из страны в страну после революции и Второй мировой войны).

При изучении жанра письма, в том числе и в лингвокультурологическом аспекте, важно определить свою позицию по вопросам, которые до сих пор не имеют однозначных ответов в современной российской науке. Это вопросы определения эпистолярного текста [2; 3], классификации и отбора текстовых примеров.

Если обратиться к истокам традиции эпистолярного жанра, то мы увидим изначальное понимание сложности продуцирования и понимания подобных текстов. Так древнерусские уставы и грамоты, а также письма бытового характера надо было писать, ориентируясь на «Письмовники», своеобразные учебники, в которых давалась классификация разных видов писем, их особенности, в том числе и рекомендации по речевому этикету, советы по оформлению содержания и структуре, а также примеры текстов писем. Там же появилось и первое определение, основной смысл которого – письмо как средство общения – *учитывается и в современных исследованиях: «Научившись приятно и правильно читать, должно обратить внимание к искусству писать письма: ибо он есть способ, которым почти вся связь в обществе и содержит ся»* [4, с. 10].

Обучение созданию писем включено в программу для русских школьников, существует множество учебников по деловой переписке для различных категорий носителей языка. То есть, на всем протяжении развития деловой и частной переписки ощущалась особая сложность этой формы коммуникации и необходимость обучающих пособий даже для носителей языка.

Мы не будем останавливаться подробно на проблеме классификации, обратившись к специфике понимания жанра письма в ситуации изучения русского языка как иностранного. В рамках обучения студентов-иностранцев межкультурной коммуникации, письмо должно рассматриваться как актуальный коммуникативный жанр, обусловленный комплексом речевых интенций, языковых средств определенного функционального стиля, отражающих разнообразие сфер общения и особенности современной речевой и социокультурной ситуации. Что касается частной переписки, то наиболее рациональным методом, облегчающим иностранцу изучение данного средства общения, будет ранжирование таких писем по степени «коммуникативно-личностной близости» партнеров по переписке, использующих в качестве основного языкового кода разговорный стиль русского языка. Тогда все частные письма можно разделить на «письма знакомым, коллегам», «письма родственникам и друзьям», «письма любимым». Критерий «коммуникативно-личностной близости» позволяет с одной стороны, объединить все разновидности неформальной переписки, так как актуализирует основную речевую интенцию всех этих писем – стремление к установлению, поддержанию, продолжению общения с ценностно (лично) значимым адресатом и обмену информацией в процессе этого общения. С другой стороны, этот же критерий дает возможность воспринять и освоить правила употребления различных языковых и коммуникативных средств в соответствии со степенью «близости» коммуникантов и характерных для бытового общения речевых интенций.

Таким образом, для обучения иностранца распознаванию (дифференциации), восприятию, созданию неофициальных пи-

сем разного характера, закономерным становится привлечение текстовых примеров, сконструированных в учебных пособиях, примеров из реальной переписки носителей русского языка 19, 20, 21 веков, а также художественных примеров, то есть писем, включенных в художественные тексты, принадлежащих перу героев или рассказчика, или самих художественных текстов, созданных по модели письма или переписки (стихотворение-письмо, роман в письмах) и текстов писем, представляющих собой форму реальной коммуникации. Для РКИ в данном совмещении заключается источник погружения в обширное культурологическое поле жанра письма и способ знакомства с национальными особенностями русской лингвокультуры.

Перечислим основные составляющие культурологического поля русского частного письма:

- письмо демонстрирует коллективность и уникальность языковой личности его автора, а значит и определенного периода развития языка. То есть письмо – это событие языка;
- письмо отражает особенности национального характера и коммуникативного поведения носителя русского языка в различные исторические периоды. То есть письмо – это ментальное событие;
- письмо содержит бытовые, социально-исторические и культурные реалии, характерные для жизни автора. То есть письмо – это событие истории;
- письмо, вернее его статус, отношение людей к этой форме коммуникации, ее разновидности (рукописное, печатное, электронное письмо), частотность обращения к общению в форме переписки, несет в себе память о различных этапах развития социальной культуры. То есть письмо – это событие социальное и культурное;
- письмо обладает глубокой эстетической значимостью, оно часто выполняет сюжетообразующую функцию, формирует образ героя, его отношение к миру и к окружающим людям, оно становится жанровой характеристикой художественного текста (стихотворение, новелла, роман в письмах). То есть письмо – это событие литературы (искусства).
- письмо несет информацию самого разнообразного характера, в том числе потребность передать информацию о себе и узнать что-либо об адресате говорит о нравственной и коммуникативной ориентации личности. Этот ряд можно продолжать и дальше. А можно обобщить и сказать, что письмо – это событие жизни.

Значимо, что к каждому из завершающих ряд утверждений можно прибавить эпитет «национальный». Национальная история. Национальная культура. Национальный характер и так далее. В данном случае уместно отметить особую ценность российских исследований, которые посвящены изучению русской эпистолярной традиции в художественной литературе, так как они содержат подробное описание русской ментальности. В частности, в диссертации О.О. Рогинской «Эпистолярный роман: поэтика жанра и его трансформация в русской литературе» содержится «многоаспектный анализ романа Ф.М. Достоевского «Бедные люди» (1846) и повести И.С. Тургенева «Переписка» (1854). В произведениях русских писателей классиков «доминирует личность, характеризующаяся типом единого сознания, личность независимая, страдающая от своего одиночества и одновременно им гордящаяся» [5, с. 21].

Далее мы обратимся к рассмотрению лингвокультурологических особенностей письма на примере самого «интимного» жанра по шкале «коммуникативной близости» – на примере любовного письма.

Современное «письмо любимому человеку» как разновидность частного письма обладает интересной особенностью: это *стремление к литературности, красоте выражения мысли*. Это достаточно необычная деталь для современной языковой ситуации в которой превалирует ориентация на устную речь, разговорный язык, деформализация и упрощение большинства коммуникативных форм. В интимном письме наблюдается «двусторонняя тенденция», которую можно определить как *ориентацию на художественный стиль с одновременным стремлением к упрощению письменного воплощения мысли и ориентацией на устное общение*.

Этот процесс характерен и для русского, и для китайского языка. Например, в китайских письмах это выражается в использовании односложных слов, активности экспрессивных частиц,

употреблении разговорных устойчивых выражений, тогда как в официальной речи часто используются взъядизмы и ченьюи, с другой стороны в современных письмах можно встретить инверсии, различные другие фигуры речи и даже цитирование древней поэзии, что обусловлено историей жанра любовного послания. Конечно, в отличие от других форм устной и письменной речи, в письме любовного содержания используется обращение к адресату по имени, в котором зачастую подчеркивается семантика и образность этого имени.

Можно предположить, что в русском языке, причиной «литературности» является культурная традиция жанра частной переписки. В лингвистическом сознании (и коллективном подсознании) носителя русского языка сохраняется память о переписке писателей (например, А. Пушкина, И. Тургенева, М. Цветаевой), письма которых иногда рассматриваются как художественные эпистолярные тексты. Использование богатства стилистических и выразительных ресурсов языка ощущается в этих письмах даже на уровне обращения. Например, «Моя радость, мой чудный рай!» (К. Станиславский – М. Лилиной 1901) [6]. Теперь приведем фрагмент из письма «обыкновенного» носителя русского языка 60 годов 20 века:

«Милая, дорогая Надя - страсть моя! 21 августа мне исполнилось 46 лет, хотелось бы знать твой день и год рождения. Стареем мы, и гаснет бывшая страсть, вспыхнувшая к тебе в конце февраля 1951 года в городе Н. Мне счастья и любви хотелось, полной взаимности от тебя, переезда в К. и жизни с тобой. Огромной радостью для меня была бы твоя полная взаимность чувств - голая прелестная Надя, с лебединой грудью, бросающаяся ко мне во взаимные объятия и огромное сладострастие с голой, желанной Надей. Ведь я в тебя влюбился Надя, в твои глаза и милое лицо, в твою грудь и тело, зажегся огромной страстью, желанием видеть твоё прелестное тело, целовать его, обнимать его и быть с тобой в самых интимнейших, дорогих и близких отношениях» (Цитируется по: К.Ю. Старкамская «Два реальных письма середины прошлого века» Э/р: shkolazhizni.ru)

Многочисленные эпитеты, повторы, восклицания, характер обращения и прием описания внешности любимой женщины, безусловно, отсылают читателя письма к литературной традиции.

Современный этап бытования жанра любовного письма также демонстрирует ориентацию на литературно-художественные образцы, это сказывается не только на уровне содержания текстов, но и на уровне формы и способа коммуникации: авторами

писем, изначально привыкшими к цифровому каналу коммуникации, ощущается потребность писать письма любимым «от руки». Или, если пользоваться привычным форматом интернет-переписки, то писать так, как будто это написано на бумаге – выбирать особую гарнитуру, чтобы имитировать каллиграфический почерк, украшать текст знаками (подчеркиваниями, знаками и т.д.), чтобы передать волнение и эмоции и так далее.

Однако русскоязычные авторы сталкиваются с определенной трудностью: они ощущают недостаточность своих знаний в области написания писем. Они не умеют писать письма, так как не знакомы с культурной, в особенности, с литературной традицией жанра. Поэтому в сети Интернет существует большое количество рекомендаций, «учебных пособий», шаблонов и примеров писем «любовного содержания».

Например, раздел «Мир любви и романтики» сайта «Школа жизни.ру» предлагает по следующим темам: *Первое Признание в Любви; Скучаю По Тебе; Спасибо Тебе; Думаю о Тебе; Я Тебя Люблю; Великих Людей; Пот ерянная Любовь (Теряю Любовь)*. Многие сайты дают советы о том, как лучше написать любовное письмо. Например, «Любому понятно, что твое письмо будет сведено к фразе „Я хочу тебя“. Это основная и единственная мысль изумительно внятна, стройна и лаконична. Но это слишком просто и мало трогает за душу. Постарайся описать эту фразу иначе» [7].

В разделе «100% любви!», содержащем подборку из нескольких сотен реальных примеров романтической переписки (темы разделов: *Первое Признание в Любви; Скучаю По Тебе; Спасибо Тебе; Думаю о Тебе; Я Тебя Люблю; Великих Людей; Пот ерянная Любовь (Теряю Любовь)*) есть подробные рекомендации, например такого характера.

● *Никогда не упоминайте имя адресата. Гораздо лучше будет звучать, например: моя милая (милый), моя благоухающая роза, голубоглазая незабудка, мой василек и так далее.*

● *Важно помнить о том, что о себе писать в таких письмах не следует. Письмо должно быть о ней (о нем). Местоимения „ты“, „твой“, „твоя“ должны повторяться через каждые 5 -10 слов [7].*

Подводя итоги, отметим, что при обучении иностранных студентов жанру русской частной переписки необходимо обращаться к составляющим культурологического поля этого жанра, так как понимание национальных особенностей, функционально-коммуникативного разнообразия, культурно-исторической и языковой динамики частных писем может стать условием и средством успешного участия иностранца в частной переписке на русском языке в условиях межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Шубина, Н.Л. Русский письменный текст и его графическое «эхо» // Русское слово и русский текст: история или современность: сб. науч. статей. – СПб., 2007.
2. Кабанова, Т.Н. Эпистолярные тексты частной переписки в аспекте теории речевого общения: дисс. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2004.
3. Фесенко, О.П. Дружеский эпистолярный дискурс пушкинской поры: монография. – Омск, 2008.
4. Кокунина, Е.В. Переписка как опосредованный диалог: лингвопрагматический аспект: на материале переписки И.С. Тургенева и его повести «Переписка»: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Череповец, 2005.
5. Рогинская, О.О. Эпистолярный роман: поэтика жанра и его трансформация в русской литературе: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – М., 2002.
6. Черняева, А.Б. Функционирование обращения в дружеском письме русской интеллигенции конца 19 - начала 20 века: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – СПб., 2008.
7. Школа жизни.ру [Э/р]. – Р/д: <http://shkolazhizni.ru>

Bibliography

1. Shubina, N.L. Russkiy pis'menniy tekst i ego graficheskoe «ekhho» // Russkoe slovo i russkiy tekst: istoriya ili sovremennost': sb. nauch. statey. – SPb., 2007.
2. Kabanova, T.N. Ehpistol'yarniye teksti chastnoy perepiski v aspekte teorii rechevogo obsheniya: diss. ... kand. filol. nauk. – Chelyabinsk, 2004.
3. Fesenko, O.P. Druzheskij ehpistol'yarniy diskurs pushkinskoy porih: monografiya. – Omsk, 2008.
4. Kokunina, E.V. Perepiska kak oposredovanniy dialog: lingvopragmaticheskiy aspekt: na materiale perepiski I.S. Turgeneva i ego povesti «Perepiska»: avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. – Cherepovec, 2005.
5. Roginskaya, O.O. Ehpistol'yarniy roman: poehtika zhanra i ego transformaciya v russkoy literature: avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. – M., 2002.
6. Chernyaeva, A.B. Funkcionirovanie obratheniya v družeskom pis'me russkoy intelligencii konca 19 - nachala 20 veka: avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. – SPb., 2008.
7. Shkola zhizni.ru [Э/р]. – Р/д: <http://shkolazhizni.ru>

Статья поступила в редакцию 28.11.11

УДК 374.1

Medvedeva L.D. GENERAL SCIENTIFIC BASIS INTEGRATIVE OF PREPARATION OF ECONOMISTS: THE SYSTEM-SINERGETICHESKY APPROACH. In work from positions it is system-sinergeticheskogo the approach the theoretical bases интерпативной preparations of economists in a context of an innovative message of social development are described.

Key words: innovative activity, vocational training, economic sphere, integration, system, system communications, interaction, синергетический effect, lichnostno-professional development, the economist.

Л.Д. Медведева, канд. пед. наук, доц., проф. каф. финансов и кредита Сибирской академии финансов и банковского дела, г. Новосибирск, E-mail: lusim@f117.ru

ОБЩЕНАУЧНАЯ ОСНОВА ИНТЕГРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИСТОВ: СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

В работе с позиций системно-синергетического подхода описаны теоретические основания интегративной подготовки экономистов в контексте инновационного посыла общественного развития.

Ключевые слова: инновационная деятельность, профессиональное образование, экономическая сфера, интеграция, система, системные связи, взаимодействие, синергетический эффект, личностно-профессиональное развитие, экономист.

Доминирующей тенденцией современности является глобализация, которая становится повсеместным императивом и для каждого государства важно находиться в русле основных экономических процессов. Именно в таком ключе определены перспективы национального развития. К настоящему времени в России завершён переход к рыночным отношениям, и российская экономика оказалась перед долговременными системными вызовами, один из которых связан с возрастанием роли человеческого капитала как основного фактора экономического развития в условиях глобализации. «Уровень конкурентоспособности современной инновационной экономики в значительной степени определяется качеством профессиональных кадров, уровнем их социализации и кооперационности» - отмечается в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [1].

В характеристике современного состояния профессионального образования, приведенной в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы, отмечается высокий уровень безработицы среди выпускников учреждений профессионального образования в силу того, что работодатели не заинтересованы в получении рабочей силы, не обладающей необходимой квалификацией, знаниями и навыками. Такое положение дел имеет место и в подготовке специалистов экономического профиля. Так, по данным Федеральной службы по труду и занятости (www.rostrud.ru – дата обращения 20 сентября 2011 г.) за первое полугодие 2011 г. на рынке экономического труда в разрезе профессий, представленных профессией бухгалтера, экономиста и менеджера среди лиц, имеющих такие квалификации без опыта работы, не трудоустроены соответственно 11%, 35,5% и 10% выпускников. По трудоустроенным выпускникам нет статистики о работе по специальности, поэтому можно предположить, что эти данные будут еще выше. В профессии востребованы те выпускники, которые обладают компетенциями, получившими признание работодателей, каждый из которых работает в условиях конкуренции и стремится поднять свой инновационный статус. Поэтому в недалеком будущем при приеме на работу среди прочих в комплексной оценке претендента появится новый критерий – его полезность в инновационном процессе. Сказанное позволяет заключить, что инновационная направленность развития российского общества и национальной экономики предопределяют задачу для всей системы профессионального образования – обеспечить качество подготовки специалистов, адекватное инновационным потребностям общественного развития.

Экономическое образование имеет свою специфику. Конкурентный характер и феномен коммерческой тайны субъектов рыночных отношений (предприятий, организаций) особенно остро проявляются в экономической деятельности в силу присущего ей документального характера. Экономические документы раскрывают всю картину деятельности субъекта и его ноу-хау, дающие конкурентные преимущества на рынке. Сегодня эти документы находятся за пределами доступности обучающихся, что не создает условий для системного изучения экономических процессов.

В современных условиях, когда государство не регулирует вопрос закрепления предприятий и образовательных учреждений для прохождения профессиональной практики в существующей модели экономической подготовки сфера образования отделена от динамичных процессов глобализирующейся экономики, где появляются новые экономические функции и потребности в новых экономических профессиях. Обучающимся, находясь вне среды будущей профессии, трудно осваивать культуру профессионального сообщества, наблюдать обновление профессиональной области, участвовать в инновационной экономической деятельности. Названное ограничение вызывает противоречие между инновационной направленностью национальной экономики и возможностью экономического образования без педагогического взаимодействия субъектов сферы образования и сферы профессиональной деятельности подготовить специалистов, которые смогут обеспечить национальной экономике конкурентное позиционирование на мировом рынке. Емкий потенциал интеграции может стать методологической основой преодоления названного противоречия и разрешения проблемы – как построить образовательный процесс, который сочетает интересы государства в подготовке человеческих ресурсов для инновационной экономики и интересы личности будущего специалиста, конкурентоспособного на современном рынке экономического труда. Для этого, в первую очередь, необходимо теоретическое обоснование построения такого процесса в методологии интеграции.

Интеграция происходит от латинских слов: *integrum* – целое; *integratio* – восстановление, восполнение. С философской точки зрения интеграция – полный, цельный, ненарушенный процесс или действие, имеющие своим результатом целостность, объединение, соединение, восстановление единства. Приведенные в разных источниках трактовки понятия «интеграции» (критический словарь психоаналитика, советский энциклопедический словарь, энциклопедия профессионального образования, словарь иностранных слов) однозначно определяют интеграцию как процесс создания из частей целостности, приобретающей системные свойства.

Всестороннее изучение опыта интеграции профессионального образования и производства в историческом контексте и в международной практике, использование интеграции современными исследователями для разрешения разных проблем в области профессионального образования, вскрывает основную функцию интеграции, суть которой сводится к созданию условий для овладения практической стороной профессии под непосредственным руководством специалистов в сфере профессиональной деятельности. Каковы же особенности современных реалий? Часть из них нами уже обозначена – это директивы инновационного развития, специфика экономической деятельности и отход государства от регулирования взаимодействия предприятий (организаций) и учреждений профессионального образования; другие – связаны с научно-техническим прогрессом. С созданием новых технологий передачи и распространения информации по всему миру быстро устаревают новшества на фоне мощного стремления стран к позиционированию на

мировом рынке. В связи с этим возникает необходимость уже в процессе подготовки включить будущих экономистов в реальный инновационный процесс. Из сказанного вытекает, что функция интеграции профессионального образования и производства требует инновационного переопределения в русло взаимодействия субъектов, имеющих отношение к подготовке экономистов, на качественно новой основе в совокупном субъекте, объединяющем вокруг единой педагогической цели студентов, преподавателей, ученых и специалистов-практиков в целостном образовательном пространстве интеграции сфер экономического образования и профессиональной деятельности. Задачи, решаемые каждым участником совокупного субъекта, ведут к одной цели – подготовке ресурса для инновационной профессиональной деятельности путем формирования личностных качеств и свойств востребованного рынком специалиста, реализующего себя в экономической профессии.

Мировоззренческую позицию любого исследования представляет совокупность современной педагогической парадигмы, синтагмы, прагматики и механизмов их реализации, именуемому методологическим подходом, конкретизирующим состояние объекта. В этом качестве для обеспечения интегративной подготовки экономистов (ИПЭ) нами принят системно-синергетический подход, в котором ИПЭ выступает в качестве системы.

Энциклопедическое определение системы (греч. *sistema* – целое, составленное из частей) – совокупность частей, связанных общей функцией. В словаре иностранных слов синергия, синергизм [гр. *synergeia*] – содружественное (совместное) действие двух или нескольких органов или агентов в одном и том же направлении. Можно отметить непротиворечивость этих понятий, выражающих связанность частей, взаимодействующих в направлении общей цели. Следовательно, выражением системно-синергетического подхода является система целенаправленного функционирования некоей целостности с синергетическим характером взаимодействующих частей, между которыми могут свободно перемещаться информационные и материальные потоки. В качестве таких частей выступают сфера экономического образования и сфера профильной деятельности, и когда речь идет о профессиональной подготовке и ее результатах – личностно-профессиональном развитии будущих специалистов, то ядром выступает педагогическая система.

В представлении Б.С. Гершунского педагогическая система есть «упорядоченная совокупность взаимосвязанных компонентов (целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения, воспитания и развития учащихся), характеризующих в наиболее общем, инвариантном (для разных подсистем образования) виде все составляющие собственно педагогической деятельности в данных социальных условиях» [2, с. 54]. Отметим, что в педагогической системе Б.С. Гершунский отмечает наличие подсистем, не уточняя их качественной характеристики. Переводя такой конструкт в плоскость нашего исследования и учитывая интеграцию гетерогенных социальных сфер (образования и профессиональной деятельности) как методологическое основание для разрешения исследуемой проблемы, мы приходим к качественной характеристике системной целостности экономической подготовки, когда педагогическая система находится в «поле» действия бизнес-процессов глобализирующейся экономики. При этом профессиональная подготовка, рассматриваемая в системном контексте, приобретает свойства открытости, незамкнутости, самоорганизации. Под влиянием меняющихся условий среды за счет внутреннего потенциала она способна переходить в новое состояние. Приобретенная посредством интеграции целостность системных структур проявляется в свойстве когерентности развития частей системы. Конкретизируя эти позиции в области нашего научного изыскания, мы выделяем следующие общие положения:

- ИПЭ является сложной системой, целостной по своей природе: она не ограничивается сферой образования и включает в себя профессиональную деятельность;

- составляющие компоненты ИПЭ представляют социально разнородные (образование, профессиональная деятельность), но функционально однородные части (в образовательном процессе выполняют только те действия, которые предусмотрены процессом формирования личности будущего специалиста), объединены общей педагогической целью;

- развитие ИПЭ детерминировано инновационным характером национальной экономики и свойствами открытой системы, передающей импульсы педагогической системе, в которой формируется личность конкурентоспособного специалиста;

- значение профессиональной подготовки заключается в том, что в условиях ИПЭ индивид овладевает собственной технологией профессиональной деятельности, приобретает опыт инновационной деятельности и тем самым обеспечивает собственную готовность к самореализации в профессии;

- готовность к самореализации представляет сложную психологическую систему совокупности мотивационно-волевых, когнитивных, технологических и рефлексивно-коммуникативных начал, позволяющих выпускнику успешно осуществлять профессиональную деятельность в инновационной экономике.

Представленные положения позволяют утверждать, что ИПЭ – это реальная образовательная система, социальная, сложная, открытая, динамическая и целеустремленная. Кроме общих системных признаков рассматриваемая образовательная система обладает специфическими особенностями, к которым относятся:

- существование и взаимодействие в ее структуре формализованных структур разных социальных сфер с определенным функционалом и педагогическим взаимодействием их субъектов;

- структурная иерархичность профессиональной подготовки, обуславливающая включенность подсистемы в более крупную систему и наличие внутренних (квалификационных) уровней;

- гибкость перестройки системы за счет внутреннего потенциала под влиянием изменения условий экономической бизнес-среды;

- инновационная направленность протекающего в системе образовательного процесса и синергетическое взаимодействие.

Кроме общих положений и специфических особенностей системно-синергетического подхода, необходимо рассмотреть связи в системе. Наибольшее распространение в современной педагогике получила классификация системных связей И.И. Новинского, выделяющего связи исходного, обратного, относительно самостоятельного, встречного, последовательного и параллельного направлений [3]. Вслед за автором мы выделяем в нашей системе все эти виды связей и, учитывая специфику, дополняем их следующими видами:

- связи преобразования, выражающие связь изменения качеств личности в полифункциональном межличностном взаимодействии при периодической смене ведущей деятельности в образовательном пространстве ИПЭ;

- связи синергетические, появляющиеся за счет увеличения количества согласованных воздействий синхронного характера в процессах теоретического обучения, творческой и профессиональной деятельности, ведущие к изменению качества объекта.

В рассмотрении процессов, детерминирующих личностно-профессиональное развитие будущих экономистов, мы опираемся на теорию процессов и учитываем существенное наполнение самих процессов. Так, согласно теории процессов все процессы (биологические, экономические, психологические) состоят из одинаковой субстанции (действия и взаимодействия) и энергии. Данный постулат описывается уравнением: «действие = энергия*время = количество движения*пространство = масса*скорость*расстояние» [4, с. 235]. Из уравнения обмена делается вывод о том, что социальные процессы должны пониматься, в первую очередь, как биологические, и обратно, психологические и культурные процессы столь же реальны и энергетичны, как и физические [4]. Следовательно, энергия, информация и структура представляют три различные, но неотделимые друг от друга аспекта взаимодействия, а психическая энергия передается от индивида к индивиду при их взаимодействии.

В теории процессов описание системного становления частей опирается на закон диалектики о единстве противоположностей, которые при взаимодействии способны создавать новые структуры. Различия между противоположностями вызывают синергетические силы, действующие нелинейным образом, и при созидательной направленности процессов взаимодействия эти силы приводят к появлению диссипативных структур, за счет которых система может переходить в более устойчивое состояние (системная самоорганизация). В ИПЭ взаимодействующие субъекты гетерогенных социальных сфер в силу единства цели деятельности направляют свои усилия на максимизацию результата, а в процессе синхронного и однонаправленного их воздействия появляется синергетический эффект, чему способствуют следующие факторы:

а) повышение эффективности использования ресурсов, когда ресурсы, аккумулируемые в одной части системы, используются одновременно и другими ее частями; такими ресурсами в ИПЭ являются интеллектуальные, материальные, информационные;

б) оптимизация субъектного состава участников в педагогическом процессе: обучающиеся разных квалификационных уровней профессиональной подготовки, преподаватели, специалисты-практики, ученые;

б) перенос в рамках системы научных, профессиональных и инновационных компетенций;

в) совершенствование стратегии деятельности, профессиональной культуры, объединение способностей команды.

Среди процессов, воздействующих на сознание человека, выделяется две группы: а) процессы, приводящие к росту энтропии (мера неупорядоченности в системе, хаотизация); б) процессы, приводящие к уменьшению энтропии (увеличение порядка в системе). Хаос в системе нарушает порядок взаимодействия, разрушает структурные связи и ведет к повышению степеней свободы. С этим процессом связывается повышение личностной активности в процессе обучения. Порядок определяет структурную иерархию в организации системы между ее компонентами и устанавливает закономерные связи. Порядок способствует выживанию системы, но ведет к ограничению индивидуальной свободы. В функционировании образовательной системы поряд-

док играет свою положительную роль, поставляя информацию о состоянии внешней среды (экономики), о внутренних структурных связях системы. Хаос также положительно влияет на развитие системы. При изменении каких-либо параметров среды функционирования (например, изменение структурных потребностей на рынке экономического труда) состояние системы становится неустойчивым относительно флуктуаций (возмущений). Возникает неопределенность: станет ли состояние системы хаотическим или она перейдет в новое устойчивое состояние на более высокий уровень функционирования. В условиях организованной и управляемой образовательной системы существует возможность влиять на процесс перехода в другое устойчивое состояние с необходимыми характеристиками. Хаос, таким образом, выступает как генератор развития управляемой системы, которая способна мобилизовать внутренние ресурсы для самоорганизации и саморазвития в условиях меняющейся среды – глобализирующейся экономики, предопределяющей инновационный характер современного развития.

Таким образом, системно-синергетический подход как общенаучная основа подготовки экономистов к инновационной деятельности позволяет методологически целесообразно выстроить проблемное поле изучения, определить направления изыскания и раскрыть системные характеристики профессиональной подготовки с новым качеством личностно-профессионального развития будущих специалистов.

Библиографический список

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации 17 ноября 2008 г. № 1662-р. – М., 2008.
2. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных концепций. – М., 1998.
3. Новинский, И.И. Понятие о связи в марксистской философии. – М., 1991.
4. Сабелли, Г.К. Социодинамика: применение процессуальных методов в социальных науках // Синергетика и психология. – М., 1999.

Bibliography

1. Konceptsiya dolgosrochnogo socialjno-ehkonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda, utverzhennaya rasporyazheniem Pravitelstva Rossijskoj Federacii 17 noyabrya 2008 g. № 1662-r. – М., 2008.
2. Gershunskij, B.S. Filosofiya obrazovaniya dlya KhKhI veka: v poiskakh praktiko-orientirovannykh koncepcij. – М., 1998.
3. Novinskij, I.I. Ponyatie o svyazi v marksistskoj filosofii. – М., 1991.
4. Sabelli, G.K. Sociodinamika: primenenie processualnykh metodov v socialnykh naukakh // Sinergetika i psikhologiya. – М., 1999.

Статья поступила в редакцию 28.11.11

УДК 378.14 (072)

Nasyrova E.F., Elanskaya T.A. THE TECHNOLOGICAL EDUCATION OF THE FUTURE TEACHERS CONSIDERING PERSONAL AND FUNCTIONAL APPROACH. The article analyses the structure of technological education; substantiates the necessity of application of personal and functional approach in the technological education of the future teachers; all the components on the problem we are interested in are considered.

Key words: technology, personality, personal-oriented approach, activity, component, functional approach, personal and functional approach.

Э.Ф. Насырова, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики профессионального образования Сургутского гос. университета, г. Сургут, E-mail: elm.n@mail.ru; Т.А. Еланская, ассистент каф. теории и методики профессионального образования Сургутского гос. университета, г. Сургут, E-mail: eta@ifc.surgu.ru

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С УЧЕТОМ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье анализируется сущность и структура технологического образования; обосновывается необходимость применения личностно-деятельностного подхода в технологическом образовании будущих педагогов; раскрываются личностный и деятельностный компоненты.

Ключевые слова: технология, технологическое образование, личностно-деятельностный подход, личность, личностно-ориентированный подход, деятельность, деятельностный подход.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального направления подготовки «Педагогическое образование» профиль «Технологического образования» предъявляет ряд требований к будущим выпускникам: бакалавр технологического образования должен быть готов решать образовательные и исследовательские задачи, ориентированные на научно-исследовательскую работу в предметной области знаний и образовании; использовать современные технологии сбора, обработки и интерпретации полученных экспериментальных данных; владеть современными методами исследования, кото-

рые применяются в области технологического образования; конструировать, реализовывать и анализировать результаты процесса обучения технологических дисциплин в различных типах учебных заведений, диагностировать уровень обучаемости учащихся, затруднений, возникающих в процессе обучения; осознавать необходимость соблюдения прав и свобод учащихся, быть готовым участвовать в деятельности методических объединений и в других формах методической работы, обеспечивать охрану жизни и здоровья учащихся в образовательном процессе.

Интеграция России в мировое образовательное пространство выдвигает новые требования к подготовке специалистов. Назрела острая необходимость в профессионально компетентных педагогах, способных осуществлять образовательные программы с учетом их обновления в меняющихся социокультурных условиях. Сказанное относится и к учителю технологии, призванному обеспечить подготовку учащихся к преобразовательной деятельности в общественном производстве.

Слово «технология» происходит от двух греческих слов: «*techné*» – искусство, мастерство, ремесло, умение и «*logos*» – понятие, учение [1]. С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова определяют технологию как совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства [1]. Иное представление технологии у Г.А. Качевской, Е.Н. Толикина, которые раскрывают сущность технологии через совокупность знаний, сведений о способах переработки материалов, изготовления изделий и процессах сопровождающие эти работы. В толковом словаре «технология» трактуется как совокупность наук, сведений о способах переработки того или иного сырья в фабрикат, в готовое изделие [1].

Как отмечает В.М. Жучков, длительное время в педагогической, научной и методической литературе понятие «технология», при всем разнообразии трактовок, определялось через совокупность методов, приемов, средств обработки (воздействия), вещества, энергии или информации (как объект появилась в конце XX в.), таким образом, очевиден подход к этому понятию как совокупности специальных (отраслевых) технологий [2].

Технологическое образование определяется как организованный процесс и результат обучения и воспитания с целью формирования у человека технологической культуры и готовности к преобразовательной деятельности [3].

В.Д. Симоненко в качестве структуры технологического образования рассматривает совокупность технологических знаний, умений и технологических значимых качеств личности [3]. В качестве технологических знаний в данном случае рассматривается результат познания технологической среды и ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, выводов и теорий. Технологические знания представлены знаниями способов и средств деятельности, представлениями о развитии техники и технологий в процессе общественного развития, знанием основных технологий применяемых в производстве, экономике, сфере обслуживания и быта, знаниями содержательной характеристики профессионального самоопределения.

В качестве технологических умений рассматриваются количественные умения анализа производственных ситуаций, планирования, рациональной организации технологического процесса, эксплуатации технологических устройств.

К технологическим умениям относятся:

- умение правильно осуществлять профессиональный выбор и стратегию профессиональной карьеры;
- умение быстро осваивать новые профессии, технологические операции и технологии в целом;
- умение планировать свою деятельность, прогнозировать и предвидеть ее результаты, оценивать экономическую эффективность этой деятельности;
- умение мыслить системно и комплексно, самостоятельно выявлять потребности в информационном обеспечении деятельности, непрерывно овладевать новыми знаниями и применять их в качестве средств преобразовательной деятельности, быть всегда в деловой форме и чутко реагировать на постоянно изменяющуюся информационную и технологическую обстановку.

В качестве технологически значимых качеств личности рассматриваются личностные возможности человека, необходимые для успешного овладения образовательной деятельностью. К ним можно отнести: сознательное профессиональное самоопределение; трудолюбие, предпримчивость, коммуникабельность; гибкость мышления, направленного на выбор способов преобразовательной деятельности с целью улучшения качества жизни; высокую профессиональную компетентность и мастерство; высокую ответственность и дисциплинированность; профессиональную мобильность, позволяющую осваивать новые профессии и технологии, адаптироваться к меняющимся условиям и условиям труда; стремление к постоянному самообразованию и самосовершенствованию.

Богатство любого общества определяется образованностью и развитостью его членов. Поэтому не случайно в информаци-

онной цивилизации так много внимания уделяется развитию личности, личностному и деятельностному подходам в воспитании подрастающих поколений.

Следует отметить, что подход – это совокупность приемов, способов в воздействии на кого-нибудь [1].

Личностно-деятельностный подход определяется как единство личностного и деятельностного компонентов. Отметим, что первый соотносится с личностным или, как в последнее время он определяется, личностно-ориентированным (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, М.Н. Берулава, В.В. Сериков и др.) подходом. Личностный подход в широком смысле слова предполагает, что все психические процессы, свойства и состояния рассматриваются как принадлежащие конкретному человеку, что они производны, зависят от индивидуального и общественного бытия человека и определяются его закономерностями [4]. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что в психическом облике личности выделяются различные сферы, или черты, характеризующие разные стороны личности; но при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются в единстве личности [4].

В философии, социологии и педагогике *личность* рассматривается как продукт общественных отношений. Отношения выступают основной характеристикой личности и общества. Таким образом, образование личности есть процесс присвоения отношений в форме культурных ценностей, созданных предшествующими поколениями.

В педагогике Ю.К. Бабанский, Н.К. Гончаров, в социальной психологии В.Д. Парыгин и др. рассматривают *личность*, с одной стороны, в качестве объекта, а с другой, в качестве субъекта и при этом не только социальных, но и биологических отношений, взятых вместе [5].

В конце XX века проблемам личностно-ориентированного подхода в педагогике уделяли большое внимание Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанский, Э.В. Ильенков, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, И.С. Кон, Б.Ф. Шаталов и многие другие. Так, И.С. Кон рассматривал личность со стороны ее многозначности, полиструктуры. С одной стороны, личность выступает как конкретный индивид, как субъект деятельности, в единстве его индивидуальных свойств (единичное) и его социальных ролей (общее). С другой стороны, личность понимается как социальное свойство индивида, как совокупность интегративных в нем социально значимых черт, образовавшихся в процессе прямого или косвенного взаимодействия данного лица с другими людьми и делающие его, в свою очередь, субъектом труда, познания и общения [4]. Следовательно, как субъект деятельности, личность должна делать сама себя.

В современных условиях личностно-ориентированный подход мы связываем с формированием мотивации на саморазвитие личности на основе русской культуры; развитием нравственных чувств, гражданственности, исторической памяти и патриотизма; формированием национального самосознания; воспитанием национальной чести и достоинства; воспитанием бережного отношения к русской культуре и ее развитию.

Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т. е. студент как личность. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений, преподаватель определяет учебную цель занятия и формирует, направляет и корригирует весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося. Соответственно, цель каждого занятия при реализации личностно-деятельностного подхода формируется с позиции каждого конкретного обучающегося и всей группы в целом. Другими словами, обучающийся в конце занятия должен ответить себе, чему он сегодня научился, чего он не знал или не мог делать еще вчера. Такая постановка вопроса применительно к обучению означает, что все методические решения (организация учебного материала, использованные приемы, способы, упражнения и т. д.) преломляются через призму личности обучаемого – его потребности, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей.

Личностный компонент личностно-деятельностного подхода предполагает, что в процессе преподавания любой учебной дисциплины максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенно-

сти обучающегося [5]. Этот учет осуществляется через содержание и форму самих учебных заданий, через характер общения со студентом. Адресованные студенту вопросы, замечания, задания в условиях личностно-деятельностного подхода стимулируют их личностную, интеллектуальную активность, поддерживают и направляют их учебную деятельность без излишнего фиксирования ошибок, промахов, неудачных действий. Тем самым, осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей студентов, но и формирование, дальнейшее развитие психики обучающегося, его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и т. д.

Деятельностный компонент также имеет многосторонние предпосылки для формирования личностно-деятельностного подхода: в общепедагогическом плане – положение о субъектно-субъектном отношении преподавателя и студента (А. Дисстерверг) и активности обучающегося (И. Песталоцци, А. Дисстерверг, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев и др.); в общепсихологическом – теорию деятельности А.Н. Леонтьева, личностно-деятельностного опосредствования (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский), теорию учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, И.И. Ильясков).

Деятельностный подход представляет собой теорию, основным положением которой является положение о ведущей роли деятельности в процессе образования личности.

Деятельность в науке рассматривается как одна из ведущих категорий. В.В. Давыдов рассматривает деятельность как специфическую форму общественно-исторического бытия человека; как средство преобразования действительности, в том числе и человека. По его мнению, педагог должен учитывать, что законы общества, в том числе и образования личности, проявляются только через деятельность [4]. Следовательно, деятельность – это активное взаимодействие человека с естественной и социальной средой, в процессе которой достигаются поставленные цели.

Деятельностный подход как любой научный подход к изучению и организации процесса, включает в себя содержание, комплекс методов и принципов. Сам подход носит интегративный характер. Так же, он требует установления связи с потребностями, то есть выяснения того, какие потребности вызывают конкретную деятельность, какими мотивами обуславливается цель деятельности.

Деятельность педагога связана, главным образом, с формированием учебной деятельности студентов, включающая их потребности, мотивы, задачи, действия и операции. Учебная деятельность студентов характеризуется двигательной (мотор-

ной), интеллектуальной (обмен информацией на языковом уровне) и духовной деятельностью.

Учебная деятельность, как и деятельность в целом, есть форма активного отношения студента к изучаемому учебному материалу. Она начинается не с пустого места, а на базе некоторой переориентации индивида. Он организует свои силы не в самый момент деятельности, а подготовлен к ней и направлен в определенную сторону и на определенную активность. Активность познания – это проявление преобразовательного, творческого отношения студента к объектам его познания. Она предполагает наличие таких моментов, как избирательность подхода к объектам познания, постановка перед собой выбора объекта, цели, задачи, которые надо решить, преобразование объекта в последующей деятельности, направленной на решение проблемы. Такое понимание учебной деятельности позволяет рассматривать студента как активного субъекта этой деятельности. А это самый главный фактор развития личности.

Начальным звеном учебной деятельности является процесс целеполагания, т. е. выделение той конечной цели, ради достижения которой осуществляется деятельность. Для того чтобы достичь намеченной цели, обучение должно быть организовано. Иными словами, обучению необходимо придать форму управляемого процесса, в котором будет соединено взаимодействие преподавателей и студентов, будут получены определенные результаты. Этого можно достичь, внедряя инновационные образовательные технологии, такие как модульное обучение, игровые технологии, проблемное обучение, компьютерные технологии и т.д. Необходимо проектирование новых образовательных технологий, обеспечивающих достижение высокого качества и гарантированных результатов профессионального обучения и становления личности будущего учителя.

В целом личностно-деятельностный подход в обучении означает, что в этом процессе ставится и решается основная задача образования — создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности.

Таким образом, предполагается моделирование такого процесса обучения с учетом личностно-деятельностного подхода, где преподаватель, опираясь на состав учения, ориентирует их на цель учебной деятельности, мотивирует ее принятие, определяет систему самоконтроля и самооценки, обеспечивая самоуправляемый образовательный процесс, с учетом индивидуальных особенностей личности обучающегося.

Библиографический список

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. - М., 2008.
2. Жучков, В.М. Теоретические основы концепции модернизации предметной области «Технология» для педагогических вузов: монография. - СПб., 2001.
3. Симоненко, В.Д. Основы технологической культуры: учебник для учащихся 11 классов общеобразовательных школ, гимназий, лицеев / В.Д. Симоненко, Н.В. Матяш. - М., 2000.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975.
5. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для студентов высших уч. заведений пед. психологических специальностей. - М., 2005.

Bibliography

1. Ozhegov, S. I. Tolkoviyj slovarj russkogo yazihka / S. I. Ozhegov, N. Yu. Shvedova. - M., 2008.
2. Zhuchkov, V.M. Teoreticheskie osnovy koncepcii modernizacii predmetnoj oblasti «Tekhnologiya» dlya pedagogicheskikh vuzov: monografiya. - SPb., 2001.
3. Simonenko, V.D. Osnovy tekhnologicheskoy kul'turij: uchebnik dlya uchastnikov 11 klassov obshchego obrazovatel'nogo shkol, gimnazij, liceev / V.D. Simonenko, N.V. Matyash. - M., 2000.
4. Leont'ev, A.N. Deyatel'nostj Soznanie. Lichnostj. - M., 1975.
5. Zimnyaya, I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnik dlya studentov viysshih uch. zavedenij ped. psikhologicheskikh special'nostey. - M., 2005.

Статья поступила в редакцию 28.11.11

УДК 37.015.3, 159.923

Fil T.A. POSSIBILITY OF FORMATION OF THE PERSON'S IDENTITY AND FOR THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL CHARISMA IN THE CONDITIONS OF THE TRAINING WORK. The article represents the results of experimental research to verification of the training program, aimed at the development of charismatic qualities and the formation of personal identity of the teacher.

Key words: identity of charismatic person, pedagogical charisma, charismatic qualities.

Т.А. Филь, аспирант НГПУ, ст. преп. НГИ, г. Новосибирск, E-mail: T.A._Fil@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ХАРИЗМЫ В УСЛОВИЯХ ТРЕНИНГОВОЙ РАБОТЫ

В статье представлены результаты экспериментального исследования по проверке тренинговой программы, направленной на развитие харизматических качеств и формирование идентичности личности педагога.

Ключевые слова: идентичность харизматической личности, педагогическая харизма, харизматические качества.

Несмотря на высокую степень популяризации понятия «харизма», возрастающее количество научных работ, посвященных изучению данного феномена [1–6], одной из главных проблем остается определение условий, способствующих развитию харизматичности личности. Под педагогической харизмой мы понимаем интегральное свойство личности педагога, отражающее харизматические качества, которые вызывают у окружающих чувство доверия и готовности следовать тому, чему учит педагог. Согласно отечественному подходу, педагогическая харизма включает такие составляющие, как яркая индивидуальность; беззаветная, самоотверженная, жертвенная любовь к детям; внутренняя сила, цельность, целеустремленность; «организационное и эмоциональное» лидерство; подвижность, бескорыстность, способность генерировать идеи и увлекать ими; широта и глубина интересов, целостное мировоззрение; уверенность в своей миссии, в правильности избранного пути. Педагог, обладающий харизматическими качествами, находясь в постоянном движении и развитии, вовлекает учеников в этот процесс, демонстрируя значимость и привлекательность процесса саморазвития, самосовершенствования, тем самым создавая единое ценностно-смысловое поле, в котором возможно подлинное сотрудничество преподавателя и ученика. Развитие харизматических качеств имеет большое значение в вопросах самоопределения, достижения личностью целостности и, следовательно, становления идентичности. Оперативно ориентироваться в современном мире, сохраняя чувство самостождественности, определять направления собственного развития, одновременно мотивируя окружающих к достижению целей, может только харизматическая личность с развитой идентичностью.

Результаты ранее проведенных нами исследований [7; 8] показывают, что между харизматичностью и статусом идентичности существует взаимосвязь. Мы полагаем, что наличие харизматических качеств способствует достижению позитивной идентичности личности педагога.

Для проверки данного утверждения нами был проведен формирующий эксперимент, целью которого было установление возможности развития идентичности через повышение степени выраженности харизматичности педагога. В качестве основы формирующего эксперимента была использована разработанная нами тренинговая программа развития идентичности личности педагога через развитие харизматических качеств.

В качестве методологической базы тренинговой программы нами были использованы гуманистический, когнитивно-поведенческий и гештальт подходы. Необходимо построения программы с позиции нескольких подходов объясняется сложностью и многоаспектностью (наличие пяти структурных компонентов, имеющих свои специфические особенности в зависимости от степени выраженности харизматичности личности педагога [7; 8]) изучаемого феномена.

Основной целью тренинга является развитие структурных компонентов идентичности путем повышения харизматичности личности педагога.

Задачами программы являются:

1) развитие способности рефлексировать изменения, происходящие как внутри самой личности, так и в социальном окружении, развитие самопринятия;

2) развитие эмпатических способностей личности педагога, умения чувствовать потребности окружающих людей;

3) формирование умений ставить четкие цели и мотивировать окружающих на их выполнение, способности брать на себя ответственность;

4) развить умение эффективно решать поставленные задачи, используя творческий подход, способности выходить за рамки стереотипного поведения, готовности к личным рискам;

5) развитие прогностических возможностей и интуиции, умения чувствовать барьеры в окружающей среде, мешающие решению задач и достижению цели, создание проекта будущего.

Разработанная программа включает в себя несколько содержательных блоков, включающих в себя упражнения и игры, направленных на развитие компонентов идентичности харизматической личности педагога.

1 блок. Формирование аффективного компонента идентичности. Развитие сензитивности личности и интуиции, развитие эмпатических способностей личности, повышение уровня самопринятия и самоконтроля.

2 блок. Формирование мотивационного компонента идентичности. Развитие навыков постановки цели и мотивирования окружающих на их достижение, повышение уровня ответственности, формирование готовности и способности брать в свои руки решение проблемы.

3 блок. Формирование поведенческого компонента идентичности. Готовность к личным рискам, проявление нестандартного поведения, самостоятельность действий, контроль выполняемых действий.

4 блок. Формирование когнитивного компонента идентичности. Отработка умений эффективно решать поставленные задачи, используя творческий подход. Создание проекта будущего и его достижение.

5 блок. Формирование самореализационного компонента идентичности. Повышение уровня саморефлексии, выделение направления развития собственной личности, определения наиболее приоритетных областей самореализации.

Основными методами в тренинговой программе выступали различные психологические игры и упражнения, а также групповые дискуссии в различных сочетаниях. Психологические упражнения были направлены на развитие сензитивных и эмпатических способностей. Участники группы развивали умения воспринимать, понимать и оценивать как окружающих людей, так и себя самих. Углубляли умения рефлексии и саморефлексии, самоконтроля и самопринятия, а также развития интуиции. В процессе психологических игр участники тренинга овладевали умениями ставить четкие цели, мотивировать окружающих на их выполнение, развивался творческий потенциал. Проигрывались различные педагогические ситуации, требующие нестандартного решения. Тематика для проводимых групповых дискуссий были вопросы, связанные с харизматическими качествами личности, возможностями их развития и использования в профессиональной деятельности. Каждое занятие начиналось с постановки конкретных целей, с учетом приобретенного опыта и дальнейших перспектив. В конце каждого занятия проводился анализ и обсуждение проведенных упражнений и игр в форме дискуссии, что давало возможность участникам группы осознать уровень сформированности идентичности и степень выраженности харизматичности.

Критерием эффективности разработанной программы является развитие индивидуально-психологических качеств личности педагога, определяющих каждый компонент идентичности харизматической личности. В качестве психодиагностических методик, измеряющих составляющие структурных компонентов идентичности, выступали: сконструированный и апробированный опросник «Шкала харизматичности» (ШХ), направленный на измерение степени выраженности харизматичности личности; методика «Личностная и социальная идентичность» А.А. Урбанович для определения наиболее важных сфер достижения идентичности личности (ЛиСи); методика изучения личностной идентичности (МИЛИ) Л.Б. Шнейдер, позволяющая определить статус личностной идентичности; калифорнийский психологический опросник (California Psychological Inventory - CPI), направленный на определение индивидуальных особенностей

личностных характеристик; типологический опросник Майерс-Бриггс (MBTI) для выявления базисных предпочтений личности; диагностика уровня эмпатических способностей В.В. Бойко.

Формирующий эксперимент с использованием разработанной тренинговой программы проводился в сентябре 2010 г. – январе 2011 г. Сформированные экспериментальные (41 человек) и контрольные группы (47 человек) до тренинговой работы были эквивалентны друг другу по измеряемым параметрам и включали в себя низко и среднехаризматичных педагогов со статусами преждевременной, диффузной и кризисной идентичности.

После проведения тренинговых занятий группы приобрели статистически значимые различия. Для проверки значимости произошедших изменений с группой был использован Т-критерий Уилкоксона.

Анализ результатов показателей, входящих в аффективный компонент идентичности в экспериментальной группе до и после тренинга выявил статистически значимые изменения по нескольким параметрам (табл. 1). По методике «MBTI» параметр «Интуитивный» после тренинга значимо возрос при снижении параметра «Сенсорный», что указывает на смену ориентации

участников тренинга при восприятии окружающего мира с учета только конкретных фактов на интуитивное познание мира и понимание ситуации в целом. Повышение параметра «Чувствующий» что говорит о том, что теперь при принятии решения участники тренинга в большей степени ориентируются на чувства и эмоции окружающих людей.

После тренинга также отмечается достоверно более высокий уровень, как отдельных показателей (рациональный канал эмпатии, установки, способствующие эмпатии, идентичность в эмпатии), так и общего уровня эмпатии. Отмечается положительное восприятие участниками тренинга себя, повышается уровень самоконтроля и чувства благополучия.

По результатам методики «МИЛИ» в экспериментальной группе было выявлено повышение коэффициента идентичности.

Анализ результатов методики «Шкала харизматичности» выявил значимые повышения показателей «ЧПД – чувствительность к потребностям других», «ЧОС – чувствительность к окружающей среде», а также повышение итогового показателя «Харизматичность».

Таблица 1

Сравнительный анализ составляющих аффективного компонента идентичности с учетом харизматичности до и после тренинга в экспериментальной группе (Т-Уилкоксон)

Методики	Параметры	Т	p-level	Средние значения	
				До тренинга	После тренинга
«ШХ»	Харизматичность	10,50	0,000000	68,44	74,56
	ЧПД – Чувствительность к потребностям других	39,50	0,000044	22,15	24,63
	ЧОС – чувствительность к окружающей среде	6,00	0,002162	11,18	11,72
«MBTI»	Экстраверт	236,50	0,129503	13,24	13,24
	Интроверт	254,00	0,057713	13,34	12,59
	Сенсорный	33,00	0,039475	14,07	12,80
	Интуитивный	0,00	0,000293	12,22	14,15
	Мыслительный	0,00	0,067890	15,61	15,44
	Чувствующий	38,00	0,000196	12,27	12,76
«ЛиСи»	Отношения с окружающими	207,50	0,123882	8,34	8,68
«Эмпатия» В. В. Бойко	Рациональный канал эмпатии	0,00	0,000438	2,49	3,41
	Эмоциональный канал эмпатии	25,00	0,798860	2,73	2,71
	Интуитивный канал эмпатии	170,00	0,888906	3,15	3,17
	Установки, способствующие эмпатии	0,00	0,002218	3,78	4,32
	Проникающая способность эмпатии	75,50	0,057311	2,39	2,88
	Идентичность в эмпатии	0,00	0,017961	3,00	3,20
	Общий уровень эмпатии	95,00	0,000918	17,54	19,68
«МИЛИ»	Коэффициент идентичности	0,00	0,000004	2,18	2,55
«CPI»	Самопринятие	77,00	0,000008	6,22	12,00
	Эмпатия	121,50	0,000179	8,56	12,49
	Самоконтроль	55,00	0,000442	4,37	9,34
	Чувство благополучия	109,00	0,000149	5,90	6,10

Итак, по результатам сравнительного анализа до и после тренинга показателей аффективного компонента наблюдается развитие индивидуально-психологических качеств, определяющих данный компонент идентичности педагога. Таким образом, мы можем утверждать, что разработанная нами тренинговая программа способствует развитию аффективного компонента идентичности личности педагога и показателей харизматичности.

Анализ результатов показателей, входящих в мотивационный компонент идентичности в экспериментальной группе до и после тренинга выявил следующие статистически значимые изменения (табл. 2): «Способность к статусу», «Независимость», «Ответственность», «Толерантность», «Гибкость», «Управленческий потенциал», «Лидерство», «Мотивация лидерства и достижения».

Данные изменения свидетельствуют о развитии лидерских способностей личности, умения мотивировать окружающих к достижению целей, брать ответственность на себя, терпимо-

сти к чужим ценностям, убеждениям. Таким образом, мы видим, что тренинг способствует развитию индивидуально-психологических качеств личности, определяющих мотивационный компонент идентичности.

Анализ показателей поведенческого компонента идентичности в экспериментальной группе до и после тренинга также показал ряд статистически значимых изменений (табл. 3). Так «CPI» после тренинга в группе возросли показатели «Доминирование», «Достижение через независимость», «Качество политической», при одновременном понижении показателя «Тревожность», что указывает на способность участников тренинга к автономному, независимому, инициативному поведению и способности организовать деятельность окружающих людей, с целью достижения общих целей. По методике «ШХ» отмечаются значимые повышения показателей «ЛР – личные риски», «ПВТ – поведение, идущее в разрез с традициями».

Таблица 2

Сравнительный анализ составляющих мотивационного компонента идентичности с учетом харизматичности до и после тренинга в экспериментальной группе (Т-Уилкоксон)

Методики	Параметры	Т	p-level	Средние значения	
				До тренинга	После тренинга
«CPI»	Способность к статусу	28,00	0,007013	4,24	6,20
	Социальное присутствие	245,00	0,068755	11,54	12,83
	Независимость	64,00	0,000003	5,80	7,44
	Ответственность	104,00	0,000939	9,27	11,15
	Социализация	69,50	0,185069	7,51	7,90
	Хорошее впечатление	79,50	0,075196	5,59	6,63
	Толерантность	31,00	0,000005	5,59	7,59
	Психологический склад ума	107,50	0,224640	5,73	6,34
	Гибкость	0,00	0,000000	3,66	7,83
	Управленческий потенциал	62,50	0,000005	5,66	8,54
	Трудолюбие	276,50	0,719575	5,32	5,41
	Лидерство	108,00	0,000049	9,22	13,00
	Дружелюбие	162,00	0,056484	6,05	6,76
	Рациональность, прагматизм	61,00	0,171240	4,98	4,98
	Маскулинность	201,50	0,362170	6,90	7,29
	Мотивация лидерства и достижения	54,00	0,002030	15,44	17,80

Таблица 3

Сравнительный анализ составляющих поведенческого компонента идентичности с учетом харизматичности до и после тренинга в экспериментальной группе (Т-Уилкоксон)

Методики	Параметры	Т	p-level	Средние значения	
				До тренинга	После тренинга
«ШХ»	ЛР – личные риски	9,50	0,036672	9,42	9,79
	ПВТ – поведение, идущее в разрез с традициями	4,50	0,000176	9,69	12,07
«CPI»	Доминирование	0,00	0,000040	11,76	12,76
	Достижение через независимость	154,50	0,002959	5,63	10,15
	Качество полицейского	28,50	0,000027	10,07	11,32
	Нарциссизм	185,50	0,220657	14,44	14,44
	Обычность	247,00	0,265374	26,44	26,83
	Социальная желательность	366,50	0,742955	9,80	9,39
	Тревожность	97,50	0,000045	4,24	2,59

Таблица 4

Сравнительный анализ показателей когнитивного компонента идентичности с учетом харизматичности до и после тренинга в экспериментальной группе (Т-Уилкоксон)

Методики	Параметры	Т	p-level	Средние значения	
				До тренинга	После тренинга
«ШХ»	ВБ – видение будущего	0,00	0,067890	16,07	16,34
«MBTI»	Решающий	3,00	0,020880	15,73	19,15
	Воспринимающий	15,00	0,202623	13,44	13,56
«CPI»	Нормативность/дилекквентность	267,50	0,135246	17,71	18,49
	Интеллектуальная эффективность	49,50	0,000100	10,34	13,34
	Творческая натура, креативность	56,00	0,000283	6,41	9,07
	Женственность\мужественность	217,00	0,379483	6,83	7,10

Произошедшие изменения в индивидуально-психологических качествах поведенческого компонента свидетельствуют о позитивном влиянии тренинга.

Анализ произошедших изменений в показателях когнитивного компонента идентичности после тренинга (табл. 4) – «Решающий», «Интеллектуальная эффективность», «Творческая натура, креативность» – указывает на развитие способности личности эффективно решать поставленные задачи, используя

свой творческий потенциал, что говорит о положительном влиянии тренинга на развитие поведенческого компонента.

Сравнительный анализ параметров самореализационного компонента в экспериментальной группе до и после тренинга выявил следующие статистически значимые изменения (табл. 5): «Моя работа», «Мой внутренний мир», «Мое будущее», «Я и общество, в котором живу», «Самореализация / эгоинтеграция».

Таблица 5
Сравнительный анализ показателей самореализационного компонента идентичности с учетом харизматичности до и после тренинга в экспериментальной группе (Т-Уилкоксона)

Методики	Параметры	Т	p-level	Средние значения	
				До тренинга	После тренинга
«ЛиСи»	Работа	57,00	0,000885	7,76	8,46
	Материальное положение	6,00	0,345448	6,34	6,41
	Внутренний мир	0,00	0,000027	8,12	9,15
	Здоровье	37,50	0,114769	7,22	7,44
	Семья	7,00	0,463072	8,32	8,37
	Моё будущее	0,00	0,000040	6,88	8,90
	Я и общество, в котором живу	99,00	0,000403	6,24	8,59
«CPI»	Общительность	325,50	0,368069	10,85	11,41
	Самореализация/эгоинтеграция	0,00	0,005062	9,32	12,27

Изменения параметров данного компонента после тренинга свидетельствует о направленности личности к самореализации, достижению идентичности в таких сферах как, работа, внутренний мир, будущее и отношение к окружению. Таким образом, можно сказать, что тренинговая программа оказывает влияние на развитие самореализационного компонента.

Итак, проведенный сравнительный анализ свидетельствует о значимых изменениях в индивидуально-психологических качествах, определяющих компоненты идентичности харизматической личности педагога, произошедших после тренинга в экспериментальной группе. Проведенный сравнительный анализ в контрольной группе подобных тенденций не выявил.

Таким образом, по окончании тренинговой программы наблюдаются положительные изменения в показателях идентичности и харизматичности личности педагогов.

Количество педагогов с низкой степенью харизматичности уменьшилось с 9 человек до 2, увеличилось число среднехаризматичных педагогов с 32 до 37, а также 2 педагога повысили степень харизматичности до высокой. Число педагогов экспериментальной группы со статусом преждевременной идентич-

ности уменьшилось с 4 до 3, статусом диффузной идентичности с 9 до 3. Количество человек со статусом моратория возросло с 28 до 30. При этом 5 педагогов после тренинговых занятий приобрели статус достигнутой идентичности. Стоит отметить, что незначительная динамика обусловлена кратковременностью воздействия тренинговой программы. Итак, полученные данные свидетельствуют об эффективности тренинга в повышении степени харизматичности и формирования идентичности личности педагогов.

По результатам проведенного экспериментального исследования мы можем сделать следующий вывод: достижение идентичности личностью педагога возможно через развитие у него харизматических качеств, т.е. чем в большей степени педагог в общении с учениками и коллегами проявляет свою харизматичность, осознает свои возможности и раскрывает потенциал собственной личности, чем больше утверждает себя в социуме, тем сильнее он приближается к статусу достигнутой идентичности. В ходе экспериментальной проверки была доказана эффективность разработанной нами тренинговой программы, направленной на развитие харизматичности педагога и достижение им идентичности.

Библиографический список

1. Васюта, А.С. Понятие «харизма» как основа власти // Аналитика культурологии. - 2006. - № 1.
2. Захарова, Е.А. Харизма, как средство достижения успеха / Е.А. Захарова, М.В. Коваль // Вестник Тамбовского университета. - 2001. - № 4. - Т. 23.
3. Мурашов, А. Учительская харизма – быстрые крылья или тяжкий груз? // Народное образование. - 2008. - № 7.
4. Зинев, С. Н. Харизматическая личность: идентификация и манифестация в трансформирующемся мире: дис. ... канд. философ. наук. - Ставрополь, 2005.
5. Швецова, Н.А. Феномен харизмы в общественном сознании: автореф. ... дис. канд. филос. наук. – Пермь, 2007.
6. Сосланд, А. Харизматический тренинг. Можно ли развить харизму? [Э/п]. – Р/д: http://www.popsy.ru/articles/full/stati/harizmaticheskij_trening_mozhno_li_razvit_harizmu/
7. Филь, Т.А. Структура харизматической личности педагога // Тенденции развития Российской системы профессионального образования в условиях глобализации: сб. науч. трудов по мат. Международной научно-практической конф. 9 – 10 декабря 2009 г. / под ред. М.А. Петровой, Н.Н. Савиной. – Новосибирск, 2009. - Часть 1.
8. Филь, Т.А. Структура идентичности харизматической личности / Т.А. Филь, Н.В. Дмитриева // Мир науки, культуры, образования. - Горно-Алтайск, 2011. - № 1 (26).

Bibliography

1. Vasyuta, A.C. Ponyatie «kharizma» kak osnova vlasti // Analitika kul'turologii. - 2006. - № 1.
2. Zakharova, E.A. Kharizma, kak sredstvo dostizheniya uspekha / E.A. Zakharova, M.V. Kovalj // Vestnik Tambovskogo universiteta. - 2001. - № 4. - T. 23.
3. Murashov, A. Uchitel'skaya kharizma – bihstrihe krihljya ili tyazhkiy gruz? // Narodnoe obrazovanie. - 2008. - № 7.
4. Zinev, S. N. Kharizmaticheskaya lichnostj: identifikaciya i manifestaciya v transformiruyutheysya mire: dis. ... kand. filosof. nauk. - Stavropolj, 2005.
5. Shvecova, N.A. Fenomen kharizmi v obshestvennom soznanii: avtoref. ... dis. kand. filosof. nauk. – Perm, 2007.

6. Sosland, A. Kharizmaticheskijj trening. Mozhno li razvitj kharizmu? [Eh/r]. – R/d: http://www.popsy.ru/articles/full/stati/harizmaticheskijj_trening_mozhno_li_razvit_harizmu/
7. Filj, T.A. Struktura kharizmaticheskoyj lichnosti pedagoga // Tendencii razvitiya Rossijskoyj sistemih professional'nogo obrazovaniya v usloviyakh globalizacii: sb. nauch. trudov po mat. Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoyj konf. 9 – 10 dekabrya 2009 g. / pod red. M.A. Petrovoj, N.N. Savinoyj. – Novosibirsk, 2009. – Chastj 1.
8. Filj, T.A. Struktura identichnosti kharizmaticheskoyj lichnosti / T.A. Filj, N.V. Dmitrieva // Mir nauki, kuljtur, obrazovaniya. – Gorno-Altajsk, 2011. – № 1 (26).

Статья поступила в редакцию 28.11.11

УДК: 811.1(07)(045)

Maria V.B. THE COOPERATIVE LEARNING TECHNIQUE AS THE WAY OF DEVELOPING THE STUDENTS AUTONOMY (IN THE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES). This article is devoted to the new requirement for the educational result – the necessity of developing the learners autonomy, it gives several definitions for this concept. The cooperative learning technique is suggested as the way of developing the learners autonomy.

Key words: learners autonomy, full and partial learners autonomy, the cooperative learning technique, learning strategies, reflexion.

М.В. Бовина, канд. пед. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск,
E-mail: maria.bovina@gmail.com

ТЕХНОЛОГИЯ КООПЕРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ АУТОНОМИИ СТУДЕНТОВ (В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ)

В статье рассматривается новое требование к образовательному результату – необходимость развития учебной автономии обучающегося, дается обзор определений данного понятия, а также предлагается использование технологии кооперативного обучения в качестве средства развития учебной автономии.

Ключевые слова: учебная автономия, полная и частичная учебная автономия, технология кооперативного обучения, учебные стратегии, рефлексия.

Интерес к использованию различных социальных форм занятия и к связанному с этим изменению ролей обучающего и обучающегося особенно высок в области преподавания иностранных языков. Это обусловлено, с одной стороны, тем, что благодаря электронной коммуникации изменилось отношение обучающихся к обучению данному предмету. Благодаря более интенсивным формам общения между людьми, иностранные языки приобретают все большее значение, они используются в самых различных целях. Для того чтобы научиться употреблять иностранный язык во всем широком спектре его функциональных возможностей уже недостаточно такой традиционной формы организации занятия как пленум (фронтальное занятие). Появляется необходимость создать свободное пространство, в котором обучающиеся смогли бы использовать иностранный язык для реализации своих целей, ощутить его частью себя, как это происходит с родным языком.

С другой стороны, интерес к занятиям по иностранным языкам со сменой организационных форм связан с концепциями автономного обучения. Эти концепции содержат многие аспекты, которые тесно связаны как со сменой социальных форм, так и с изменением роли преподавателя в обучении. Появление такого понятия как «автономное обучение» вызвано изменением знаниевой парадигмы. Цели образования в современном обществе изменились – уже не играет роли декларативное фактологическое знание, обучение понимается уже не как конечный процесс, который завершается по окончании учебного заведения, т.к. нельзя раз и навсегда подготовить к будущему. Современный мир так быстро изменяется, что сложно спрогнозировать, чем именно придется заниматься выпускникам. Обучение понимается в современном мире как процесс, не прекращающийся на протяжении всей жизни. Обучение длиною в жизнь, заявленное Болонской декларацией, требует умения планировать свою учебную деятельность, управлять ею и нести ответственность за свой процесс обучения, умения самостоятельно конструировать свои знания и вырабатывать собственные учебные стратегии. Основная задача учебного заведения – научить человека учиться, чтобы он осознанно включился в продолжающийся всю жизнь процесс обучения, т.е. помочь ему развить учебную автономию.

В связи со всем вышесказанным проблема развития учебной автономии в настоящее время вызывает повышенный интерес как отечественных, так и зарубежных исследователей (Ж.С. Аникина, Н.Ф. Коряковцева, Е.А. Насонова, И.В. Лукша, Е.Н. Соловова, Т.Ю. Терновых, П. Биммель, Д. Литтл, У. Рампиллон, Х. Холк и др.). В данной связи в педагогический тезау-

рус вошли такие термины как «автономное обучение» (autonomous learning), самостоятельное обучение (independent learning), самостоятельно управляемое обучение (self-directed learning). Учебная автономия (от греч. «autos» – сам и «nomos» – закон) понимается по-разному: как отсутствие контроля преподавателя, как готовность обучающихся взять на себя управление своей учебной деятельностью, как свобода выбирать, что учить, а что нет [1, с. 149]. Так, Ж.С. Аникина понимает под учебной автономией способность обучающегося выступать в качестве субъекта процесса учения, самостоятельно ставить цель деятельности, планировать свои действия, выбирать способы учебной деятельности и формы работы, осуществляя при этом рефлекссию, самоконтроль и самокоррекцию, а также нести полную ответственность за результаты своей учебной деятельности и переносить их в новый учебный контекст, а также данный автор выделяет две степени учебной автономии – ограниченную и полную [1, с. 151]. Н.Ф. Коряковцева обозначает учебную автономию как способность обучающегося осознавать себя в качестве субъекта учебной деятельности; активно и осознанно управлять ею, что связано с развитием способности рефлексировать свой опыт учебной деятельности, пропускать его через призму индивидуального сознания и формируя на этой основе индивидуальный опыт; принимать квалифицированные решения относительно учения в различных учебных контекстах при определенной степени независимости от преподавателя. Данный автор также говорит о двух степенях учебной автономии – частичной/ограниченной и полной [2, с. 12]. И.В. Лукша приравнивает учебную автономию к умению учиться и наличию потребности в самообразовании, к осознанию ответственности каждого обучающегося за процесс и результат собственной учебной деятельности. Исследователь выделяет несколько типов учебной автономии: ограниченную учебную автономию, частично ограниченную учебную автономию, полную учебную автономию [3].

Вслед за Ж.С. Аникиной, Н.Ф. Коряковцевой, И.В. Лукшей, П. Биммель, У. Рампиллон под «учебной автономией» мы понимаем внутреннюю активность субъекта образования, самостоятельный выбор своей образовательной траектории, постановку и достижение целей и задач в обучении, самостоятельное конструирование своего образовательного процесса. Исследователи отмечают, что автономия в обучении напрямую связана с рефлексией собственных познавательных процессов, т.е. размышлениями о собственном обучении, и управлением ими. Признаком учебной автономии обучающегося является готовность принять ответственность за собственный процесс обучения. Такой

обучающийся в состоянии самостоятельно воспринимать новую информацию и успешно соотносить ее с уже имеющимися знаниями. Он начинает свой процесс обучения на своем индивидуальном уровне и развивается в своем личном темпе дальше. Роль обучающегося изменяется: из пассивного наблюдателя, исполнявшего указания преподавателя, он становится активным, творческим участником процесса обучения. В процессе такого осознанного обучения вырабатываются определенные индивидуальные учебные стратегии [4]. На основании анализа исследований по данной проблематике [1-5], а также собственного педагогического опыта автора статьи, можно сделать вывод о том, что о высокой степени учебной автономии обучающегося свидетельствует перенос познавательных стратегий на решение новых задач, межпредметное использование стратегий. Возникает вопрос о том, насколько на самом деле может быть автономен обучающийся в рамках формального обучения, т.к. оно налагает определенные ограничения, задает рамки и предъявляет требования. В учебных заведениях, как правило, возможна лишь ограниченная учебная автономия обучающегося, однако она является предпосылкой и тренировкой для обучения на протяжении всей жизни.

Учебная работа в высшей школе осуществляется в основном в совместно-индивидуальной форме (фронтальное или параллельное обучение). Студенты учатся, наблюдая за преподавателем и слушая его, они никак не могут повлиять на ход, построение и содержание учебных занятий. Индивидуальные достижения студентов не зависят от деятельности одноклассников и всей академической или учебной группы. В связи с чем, возникает необходимость поиска и использования новых методов и технологий обучения, которые ориентировались бы на обучающегося и его потребности и давали бы ему возможность активно участвовать в собственном процессе учения [6].

Такие возможности предоставляет совместно-взаимодействующее обучение. Существуют различные способы организации такой формы обучения. Основой многих современных групповых и коллективных методов, способствующих становлению субъектной позиции обучающихся, послужил Дальтон-план – «система организации учебной работы, основанная на принципе индивидуального обучения» [7, с. 143]. В такой школе ученики привлекались к организации процесса обучения, они заключали с преподавателем «контракт» о самостоятельной проработке учебного материала. Также в Советском Союзе большой популярностью пользовался бригадно-лабораторный метод – обучающиеся делились на бригады, в каждую назначался бригадир. Бригада самостоятельно работала над заданиями, где была указана последовательность выполнения заданий, необходимая литература, задачи, упражнения и контрольные вопросы. Среди недостатков применения данного метода можно называть: механическое применение бригадно-лабораторного метода ко всем учебным дисциплинам, подмену индивидуальной работы и ответственности за качество прорабатываемого материала каждого студента работой бригады, отсутствие индивидуального учета знаний учащихся [7, с. 141–152]. Метод проектов разрабатывался уже в первой половине XX века на основе прагматической педагогики американского философа и педагога Д. Дьюи. Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении обучающимся возможности самостоятельно приобрести знания в процессе решения практических задач, требующего интеграции знаний из различных предметных областей [8, с. 22].

Также западной педагогической традиции выделяют технологию кооперативного обучения, разработкой идей которой занимаются Р. и Д. Джонсоны в Центре кооперативного обучения университета Миннесоты (США), С. Каган – глава Института ресурсов для учителей (США), Й. и Ш. Шараны в университете Тель-Авива в Израиле, М.А. Чошанов – Костромской государственный технологический университет, С. Л. Ренега – университет А. Йозефа, Сегед, Венгрия. Выгодными отличиями технологии кооперативного обучения от прочих вышеперечисленных методов и технологий обучения является возможность ее использования для любой дисциплины на протяжении любого периода, учет результата работы как каждого обучающегося, так и группы в целом, предоставление обучающимся возможности развития учебной автономии. Кооперативное обучение дает возможность для индивидуализации и дифференциации процесса обучения. Увеличивается время говорения студентов до 70 – 75 % от общего времени занятия, появляются возможности для осознанной регуляции своего процесса обучения [9]. М.А. Чошанов говорит о том, что не всякое обучение в малых группах можно

считать кооперативным [10]. Во-первых, желательно, чтобы большая часть занятий была организована таким образом. Во-вторых, состав групп должен быть постоянным; оценивается работа всей группы в целом и достижения каждого ее участника. Малая группа, как правило, состоит из 4-5 участников, по возможности группы должны быть гетерогенными, включать студентов разного пола и уровня подготовленности. Для организации кооперативного обучения недостаточно просто разделить студентов на группы и попросить их работать вместе. Группа должна отличаться духом единой команды, и каждый член группы несет ответственность за себя, за других и за группу в целом [10]. Технология кооперативного обучения предлагает следующие шаги для того, чтобы добиться такой организации межличностного взаимодействия, которая характеризовалась бы объединением усилий участников для достижения совместной цели при одновременном разделении между ними функций, ролей и обязанностей и достижении индивидуальных целей:

Во-первых, группы должны быть соответствующим образом подготовлены к взаимодействию. Для этого проводится оценка навыков группового взаимодействия и в случае необходимости тренинги для развития способностей к кооперации, навыков диалогового общения в малой группе и на снятие стереотипов в поведении.

Во-вторых, перед началом кооперативного обучения обсуждается и принимается «договор» – общий свод правил, обязательный для всех членов группы. Это такие правила: работает каждый; каждый участник группы несет ответственность за результат; условием успеха каждого является успех остальных; каждый человек самооценен, поэтому необходимо доброжелательно выслушивать и уважать мнение каждого; не допускается критика личности, возможна только конструктивная критика поведения; оценивается работа всей группы; по окончании работы проводится анализ работы группы и каждого ее участника.

В-третьих, в кооперативном обучении важную роль играет психологический климат, отражающий сложившиеся в коллективе взаимоотношения, характер сотрудничества, отношение к значимым явлениям. Комфортность нахождения в группе будет играть ведущую роль при организации учебного взаимодействия.

Каждый студент в малой группе обладает своим уникальным опытом обучения, технология кооперативного обучения позволяет целенаправленно создавать условия для обмена студентами опытом обучения и использования учебных стратегий (план действий по управлению собственным процессом обучения), а также для развития учебной автономии.

1. Первый шаг к развитию учебной автономии – определение уже имеющихся учебных стратегий:

- обмен опытом в группе (например, обсуждение того, как лучше готовиться к экзаменам или читать тексты по специальности);
- взаимные интервью;
- заполнение анкет, выданных преподавателем (например, анкета по определению своего стиля учебной деятельности).

2. Следующий шаг – презентация учебных стратегий:

- вербализация отдельных этапов планирования, проведения и контроля обучения, в том числе используется размышление вслух;
- рефлексия по поводу учебных стратегий;
- описание стратегий (например, на плакатах, где пошагово описывается и иллюстрируется учебная стратегия).

3. Использование учебных стратегий:

- применение видов деятельности, требующих использования определенных учебных стратегий;
- повторяющаяся тренировка использования отдельных стратегий;
- составление учебного плана и выбор подходящих под конкретные задачи учебных стратегий.

4. Оценка использования учебных стратегий:

- самонаблюдение обучающихся и обмен опытом в группе;
- анкеты для оценки и самооценки;
- использование так называемых «дневников обучающихся», в которых описываются размышления по поводу своего процесса обучения;
- использование протоколов подготовки определенного задания или мероприятия.

Сама последовательность этапов занятия при кооперативном обучении остается такой же, как и в традиционном обучении: актуализация, изучение нового материала, применение изученного материала, выполнение домашнего задания.

Приведем пример задания по технологии кооперативного обучения, позволяющего создать условия для развития учебной автономии – оно называется «Мозаика», т.к. студенты получают информацию по кусочкам, их задача – собрать информацию («мозаику») целиком. Студенты в малых группах получают отрывки одного общего текста. Перед чтением следует вспомнить подходящие учебные стратегии, позволяющие запомнить содержание текста, например, составление карты памяти. Каждый член малой группы читает свою часть текста, затем члены разных групп, которые изучали информацию из одной и той же части, встречаются в «группах экспертов» для составления карты памяти. Студенты сами решают, какая именно информация является наиболее важной, а что можно опустить. Затем студенты возвращаются в свои первоначальные группы и по очереди сообщают свою часть информации другим студентам группы. Когда все члены группы рассказали свои части, преподаватель про-

водит тестирование, просит студентов написать групповые отчеты по содержанию или проводит устный опрос или обсуждение. Либо студенты сами выбирают подходящую для них форму контроля. В завершение обязательна рефлексия по поводу успешности использования данной стратегии для подобной задачи и возможных улучшений в ее использовании.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что преподаватель в кооперативном обучении скорее организует учебную деятельность, но не детерминирует ее, а обучающийся является со-организатором и со-управляющим, т.е. получает возможности для развития своей учебной автономии. Формирование у студентов позитивного отношения к собственному учению, развитие у них навыков адекватной самооценки выводит их на поиск своих способов деятельности и на доверие к себе в использовании своих путей познания.

Библиографический список

1. Аникина, Ж.С. Учебная автономия как неотъемлемый компонент процесса обучения иностранному языку в XXI в. // Вестник Томского государственного университета. – Томск, 2010.
2. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. – М., 2002.
3. Лукша, И.В. Языковая лаборатория как средство оптимизации учебной автономии в мультимедийном профессионально-ориентированном контексте (на примере факультета иностранных языков педагогического вуза): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008.
4. Bimmel, P. Lernerautonomie und Lernstrategien. – Berlin, 2000.
5. Schramm, Karen. Sprachlernstrategieplakate/Fremdsprachen Lehren und Lernen 38, –Tübingen, 2009.
6. Якунин, В.А. Педагогическая психология. – СПб., 2000.
7. Грибовский, М.В. Реформа высшей медицинской школы на рубеже 1920 –1930-х годов // Вопросы образования. – 2006. - № 3 [Э/р]. – Р/д: <http://vo.hse.ru/>
8. Педагогика окружающей среды, безопасности и здоровья человека: интерактивные образовательные технологии: учеб.-метод. пособие / С. В. Алексеев [и др.]. – СПб., 2008.
9. Renegar, S. L. All of us know more than each of us: cooperative learning in higher education. – Szeged, 1997.
10. Чошанов, М.А. Малая группа в учебном процессе: о кооператив. методах обучения. // Директор школы. – 1999. - № 4.

Bibliography

1. Anikina, Zh.S. Uchebnaya avtonomiya kak neotjemlemij komponent processa obucheniya inostrannomu yazhku v XXI v. // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – Tomsk, 2010.
2. Koryakovceva, N.F. Sovremennaya metodika organizacii samostoyatelnoj raboty izuchayutikh inostrannij yazihk. – M., 2002.
3. Luksha, I.V. Yazhkovaya laboratoriya kak sredstvo optimizacii uchebnoj avtonomii v multimedijnom professionalno-orientirovannom kontekste (na primere fakul'teta inostrannikh yazihkov pedagogicheskogo vuza): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2008.
4. Bimmel, P. Lernerautonomie und Lernstrategien. – Berlin, 2000.
5. Schramm, Karen. Sprachlernstrategieplakate/Fremdsprachen Lehren und Lernen 38, –Tubingen, 2009.
6. Yakunin, V.A. Pedagogicheskaya psikhologiya. – SPb., 2000.
7. Gribovskij, M.V. Reforma vihshej medicinskoj shkolih na rubezhe 1920 –1930-kh godov // Voprosih obrazovaniya. – 2006. - № 3 [Eh/r]. – R/d: <http://vo.hse.ru/>
8. Pedagogika okruzhayuthey sredih, bezopasnosti i zdorov'ya cheloveka: interaktivnihe obrazovateljnihe tekhnologii: ucheb.-metod. posobie / S. V. Alekseev [i dr.]. – SPb., 2008.
9. Renegar, S. L. All of us know more than each of us: cooperative learning in higher education. – Szeged, 1997.
10. Choshanov, M.A. Malaya gruppa v uchebnom processe: o kooperativ. metodakh obucheniya. // Direktor shkolih. - 1999. - № 4.

Статья поступила в редакцию 28.11.11

УДК 374.01

Builova L.N. ESSENCE AND SPECIFICITY OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN IN A MODERN EDUCATION SYSTEM OF THE RUSSIAN FEDERATION. The article analyzes the treatment of the concepts of «additional formations of children» in the contemporary scientific literature, considers the essence and the specifics of the additional formations of children, in modern system of the general education of the Russian Federation is considered, the importance of its development in modern conditions reveals.

Key words: additional education of children, the teacher of an additional education, educational activity, educational result, additional education educational program.

Л.Н. Буйлова, проф., канд. пед. наук, МИОО, г. Москва, E-mail:lnb0710@mail.ru

СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье дается анализ трактовки понятия «дополнительное образование детей», в современной научной литературе, рассматривается сущность и специфика дополнительного образования детей в современной системе общего образования РФ, раскрывается значимость его развития в современных условиях.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, педагог дополнительного образования, образовательная деятельность, образовательный результат, образовательная программа дополнительного образования.

Развитие практически каждой из базовых отраслей экономики невозможно без решения как вопроса кадрового обеспечения, так и разработки и реализации инновационных технологий, базирующихся на новых знаниях, что требует создания адекват-

ных условий для развития творческой индивидуальности человека, раскрытия его способностей, формирования инициативной личности, способной творчески мыслить и находить нестандартные решения, готовой к жизни в высокотехнологичном, кон-

курентном мире, умеющей самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, выбирать свой профессиональный путь, готовой обучаться в течение всей жизни, умело реагировать на разные жизненные ситуации. Все эти качества и навыки формируются с детства, поэтому в решении поставленных задач особую роль может сыграть дополнительное образование детей как наиболее эффективная форма развития склонностей, способностей, интересов детей и молодежи; как мотивированное образование, которое получает личность сверх «основного» (базового) образования и которое позволяет ей реализовать устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально раскрыть себя, самоопределиться предметно, социально, профессионально, лично. В этой связи возникает необходимость более тщательного изучения дополнительного образования детей, законодательно введенного в массовую педагогическую практику в 1992 году и признанного важнейшей составляющей образовательного пространства, сложившегося в современном российском обществе.

Дополнительное образование детей социально востребовано, способствует сохранению пространства детства, предоставляет ребенку возможность свободного выбора вида деятельности по разным направлениям, приобщает к здоровому образу жизни, раскрывает творческий потенциал личности, побуждает к достижению общественно значимого результата, способствует развитию гражданских и нравственных качеств. Обладая открытостью, мобильностью, гибкостью, способностью быстро и точно реагировать на «вызовы времени» в интересах ребенка, его семьи, общества, государства, дополнительное образование детей является объектом постоянного внимания и поддержки со стороны общества и государства «как один из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи» [1].

Обычно термином «дополнительное образование детей» характеризуют сферу неформального (по терминологии ЮНЕСКО) образования, связанную с индивидуальным развитием ребенка в культуре, которое он выбирает сам (или с помощью значимого взрослого) в соответствии со своими желаниями и потребностями. В ней одновременно происходит его обучение, воспитание и личностное развитие. Дополнительное образование оказывается встроенным в структуру любой деятельности, в которую включен ребенок [2, с. 31-35], создает «мостики» для перехода личности из одного образования в другое, оно может предшествовать стандартизированным видам деятельности, а может следовать за ними, создавая возможность для личности для перехода. Структурно дополнительное образование вписывается в систему общего и профессионального образования, а также в сферу досуга, сближает и дополняет их: предметные области общего, профессионального образования и досуга пересекаются между собой (например, математикой или физкультурой можно заниматься в разных планах). Дополнительное образование может дополнять три обозначенные сферы по-разному: оно может расширять предметные знания, добавлять новые компоненты; оно может усиливать мотивацию образовательной деятельности, вызывая необходимость личности полностью проявить себя.

По своему «местоположению» в системе образования это – вся та область образовательной деятельности, которая находится за пределами государственного образовательного стандарта, включая изучение тех областей культуры и науки, которые не представлены в школьных программах [3, с. 7-9].

Несмотря на то, что термин «дополнительное образование» используется уже на протяжении двадцати лет, сегодня можно фиксировать различное отношение в научной и практической среде как к самому термину, так и содержанию дополнительного образования детей. Ряд авторов считает, что в 1992 году произошла формальная смена понятий «внешкольное образование» на «дополнительное», а в основе дополнительного образования по-прежнему находится традиционная кружковая работа с детьми.

Система дополнительного образования является самостоятельной и самоценной частью общего образования, имеет свою специфику, которая связана не только с особенностями психолого-педагогического взаимодействия между педагогами и их воспитанниками, но и с тем, что современное дополнительное

образование детей представлено двумя основными блоками: образовательным и культурно-досуговым, в рамках которых осуществляется основная педагогическая деятельность педагогов и творческо-познавательная деятельность детей. Но в настоящее время в соответствии с Законом РФ «Об образовании» на первый план выведена образовательная деятельность, связанный с удовлетворением познавательных интересов и потребностей детей и подростков в тех сферах, которые не всегда могут быть реализованы в рамках школьного образования.

Содержание определенных статей Закона позволяет, по мнению М.О. Чекова, определить три позиции, которые занимает дополнительное образование детей в современной российской системе образования [4]: по классификации образовательных программ, по типам образовательных учреждений и по месту реализации дополнительных образовательных программ. Однако приведенное в законе понятие не разделяет дополнительное образование детей и взрослых и более ориентировано на последних.

Как показывает анализ научных исследований в области дополнительного образования, порой каждый ученый вкладывает в понятие дополнительного образования свое понимание, от этого, по нашему мнению, термин только выигрывает. Дополнительное образование детей рассматривается как:

- процесс свободно избранного ребенком освоения знаний, способов деятельности, ценностных ориентаций, направленный на удовлетворение интересов личности, ее предпочтений, склонностей, способностей и содействующий ее самореализации и культурной (в том числе социальной) адаптации [5, с. 9];

- специфическая органическая часть системы общего образования, представляющая собой процесс и результат становления личности ребенка в условиях развивающей среды, предоставляющей детям интеллектуальные, психолого-педагогические, образовательные, развивающие услуги на основе свободного выбора и самоопределения [6];

- процесс добровольно избранного ребенком освоения вида деятельности и области знания, выходящих за рамки обязательного (общего, начального, профессионального) образования, направленный на удовлетворение его интересов, способностей, содействующий саморазвитию, самообразованию, самореализации и самоопределению человека [7, с. 12];

- неотъемлемая часть системы непрерывного образования: непрерывное, вариативное, разноуровневое, превышающее базовый компонент образования, реализуемое личностью в свободное время и призванное обеспечить ребенку дополнительное возможности для духовного, интеллектуального и физического развития, удовлетворения его творческих и образовательных потребностей [8, с. 22];

- особое образовательное пространство, где объективно задается множество отношений, где не только осуществляются специальные развивающие познавательные игры и освоение опыта исполнительского мастерства, творчества и эмоционально-ценностных отношений обучающихся, но и расширяются возможности для жизненного самоопределения детей и подростков [9, с. 7];

- деятельность детей и взрослых за пределами регламентированного госминимумом учебно-воспитательного процесса (при этом мы имеем в виду не только сферы досуга (свободного времени): занятия детей в школьных кружках и клубах во внеурочное время, во внешкольных учреждениях, в лагерях и походах в каникулярный период в определенном смысле не свободны: они регламентированы временем и формами организации жизни, однако ведущим принципом здесь выступает добровольность и интерес детей, что в принципе меняет подход к педагогической деятельности) [10, с. 23].

Многообразие в определении дополнительного образования объясняется многоаспектностью этого педагогического явления, но парадокс заключается в том, что сам термин «дополнительное образование» до сих пор не имеет научного определения, не нашел он своего места и в новой «Российской педагогической энциклопедии», в то время как понятия «внеурочная работа», «внешкольная работа» и «досуг» раскрываются, но все сведения обрываются на 2-й половине 80-х г., хотя энциклопедия датирована 2003 годом [11]. Зато «Педагогический энциклопедический словарь» гласит: «Дополнительного образования детей – составная часть системы образования и воспитания детей, подростков, учащейся молодежи, ориентированная на свободный выбор и освоение учащимися дополнительных образо-

вательных программ» [12, с. 76]. Данное определение вообще не содержит упоминания об основном назначении этого образования, никак не согласуется с Типовым положением об образовательном учреждении дополнительного образования детей, в соответствии с которым цель дополнительного образования детей - развитие мотивации детей к познанию и творчеству, реализация дополнительных образовательных программ и услуг в интересах личности, общества, государства [13]. Это - вариативная цель в системе образования, которая определяется не столько государственным заказом, сколько индивидуальными потребностями, интересами детей, родителей, семьи и т.д.

Интересный подход к дополнительному образованию представлен в работе психолога А.Г. Асмолова: «Уместно вспомнить, что в культуре различают три вида связей между поколениями. Это связь в традиционных культурах, когда все передается через традиции предков. Второй путь, — когда опыт передается через инструкцию взрослого, стоящего над ребенком. Главная форма подобного образования — монолог, столь характерный для нашей массовой школы. Есть иной путь — через детскую субкультуру и культуру взрослых, когда сотворчество взрослого (педагога) и детей, их партнерство рождает особый спектр отношений, задает определенную специфику образования. С этой точки зрения высвечивается совершенно уникальная роль дополнительного образования» [14, с. 2].

«Дополнительное образование, — считает А.Г. Асмолов, — поисковое, вариативное образование, апробирующее иные, не общие пути выхода из различных неопределенных ситуаций в культуре и представляющее личности веер возможностей выбора своей судьбы, стимулирующее процессы личностного саморазвития» [15, с. 6]. «В области дополнительного образования мы даем возможность стать личностью, а не просто — выбор предметов... Дополнительное образование всегда было по-настоящему вариативным: ребенок к нему приходит не из-под палки, здесь происходит не обучение, а подготовка возможности *быть*... Он делает другую, сегодня самую главную в жизни вещь — ищет смысл жизни и возможность быть. Он пробует себя в разных ролях, и в этом великое дело и суть дополнительного образования. На самом деле дополнительное образование - зона ближайшего развития для образования России» [15, с. 8].

Дополнительное образование нельзя рассматривать как «придаток» к основному, выполняющему исключительно функцию расширения образовательных стандартов, так как в этом случае, по мнению А.К. Бруднова [16, с. 74], теряется его основное предназначение — удовлетворение постоянно изменяющихся индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей детей, создание условий для творческого развития каждого ребенка, его адаптации в меняющемся обществе, приобщения к культурным ценностям: «мы самоценны, ибо наше образование не то что самодостаточное, нет, оно самоценно, потому что у него особое содержание, у него и особенная технология, у него особенная методика, прежде всего, оно практико-ориентировано» [17, с. 6]. «Этот вид образования изначально ориентирован на свободный выбор различных видов и форм деятельности, формирования собственных представлений о мире, развития познавательной мотивации и способностей» [18, с. 83].

«Дополнительное образование, — считает Б.А. Дейч, — это профессионально организованное педагогическое взаимодействие детей и взрослых во внеурочное время, основой которого является свободный выбор ребенком вида деятельности, а целью — удовлетворение познавательных интересов детей и их потребностей в социальных связях, творческой самореализации и саморазвитии в разновозрастном коллективе единомышленников [19].

В.П. Голованов подчеркивает, что в наиболее общем виде дополнительное образование детей может быть определено как организованный особым образом, устойчивый процесс коммуникации, направленный на формирование мотивации развивающейся личности ребенка к познанию и творчеству. Эта сфера образования как педагогическое явление обладает целым рядом качеств, которых нет (или они слабо выражены) у основного образования. Это - личностная ориентация образования; профильность; практическая направленность; мобильность; разноразностность; разнообразие содержания, форм и методов образования; индивидуализация методик образования как необходимое условие спроса в предоставлении образовательных услуг; реализация ориентационной функции через содержание учебного материала. К главным специфическим особенностям

дополнительного образования данный автор относит добровольность получения этого вида образования детьми; индивидуализированность и вариативность, а так же осуществление его в сфере свободного времени детей, подростков и юношества [20, с. 52].

Воспользовавшись результатами анализа, выполненного Б.В. Куприяновым [21], выявившего более двадцати его значений в русском, английском, немецком, французском, итальянском языках, под дополнительным образованием детей допустимо понимать образование, обеспечивающее:

- удовлетворение образовательных запросов детей, обусловленных определенной ситуацией, значимых для них потребностей в оценке достигнутых ими успехов;
- создание условий для насыщения детей необходимой им информацией, использования свободного времени в позитивных для развития личности целях, прибавления (добавления, присоединения) новых достижений к уже имеющимся;
- исполнение заказов детей;
- заполнение имеющихся у детей дефицитов (информации, знаний, способов деятельности, условий, ресурсов, внимания референтных взрослых, дружественной среды, помощи в разрешении возникших затруднений и т.д.) за счёт наполнения его жизни новыми возможностями, компенсирующими недостающих
- разрешение противоречий;
- увеличение, расширение представлений детей о себе и окружающем мире;
- оптимизацию процесса получения и продуктивного использования новой (дополнительной) информации
- параллельное освоение разных учебных материалов, учебных курсов, образовательных программ.

Использование разных смысловых значений слова «дополнительное» позволяет признать дополнительное образование детей мотивированным, актуальным, востребованным, ситуативным, контекстным, фоновым, вспомогательным, периферийным, параллельным, аксессуарным, комплиментарным, субъектным, субсидиарным, резервным, запасным, ресурсным, межпредметным и междисциплинарным, но совсем не обязательно оно должно быть внешкольным в значении «осуществляемым вне школы».

Сравнительный анализ приведенных определений дополнительного образования дает возможность выявить общее и различное в подходах к данной дефиниции, которая объективно идентифицирует определенный исторический этап социально-экономического развития государственных и общественных объединений, организаций и общеобразовательных учреждений [22, с. 29-34]. Очевидным является то, что все ученые видят ценность дополнительного образования в развитии склонностей, способностей ребенка, в его самообразовании, самореализации и самоопределении, а также в освоении опыта и эмоционально-ценностных отношений и включении ребенка в творческий поиск. Как отмечает Е.В. Серединцева, «возникнув, явление начало жить самостоятельной жизнью и оказалось значительно сильнее и шире, чем задумывалось при создании» [23, с. 29].

Конечно, понятие «дополнительное образование» не совсем точно отражает содержание этой области, что и вызывает многочисленные споры как исследователей, так и практиков: дополнительное образование «служит пространством создания новых прецедентов организации образования» [24, с. 3-7].

Под дополнительным образованием понимается:

- образование, дополняющее базовое в соответствии с образовательными запросами развивающейся личности и соответствующее природе детства, признающее ребенка высшей ценностью педагогической деятельности;
- образовательная деятельность, осуществляемая по специально разработанным дополнительным образовательным программам, имеющим образовательные цели и диагностируемые, оцениваемые, соответствующий его специфике образовательные результаты;
- дополнительные образовательные услуги оказываются за пределами основных образовательных программ в интересах личности и государства;
- дополнительное образование имеет свои особые методики и технологии.

Эти характеристики соответствуют Закону РФ «Об образовании», определяющему образование как процесс, завершающийся констатацией достижения определенных результатов, и принятым на международном уровне подходам к образованию

как к феномену международной коммуникации, что зафиксировано в принятой 1975 г. на 35-й сессии Международной конференции по образованию в Женеве Международной стандартной классификации образования (МСКО) [25, с. 6], которая не включает в образование виды коммуникативной деятельности, разработанные без расчета на обучение и неорганизованные формы обучения. Публичные лекции, семинары или конференции не входят в классификацию, если не носят ярко выраженного обучающего характера. Для того чтобы считаться образованием, обучение должно носить плановый характер и не сводиться просто к физическому росту, взрослению, общей социализации.

Таким образом, можно говорить о достаточном разнообразии в подходах к определению понятия «дополнительное образование». Приведенные выше определения не только не противоречат друг другу, но и во многом схожи, а некоторые отличия связаны с акцентированием внимания авторов на определенных аспектах этого вида педагогической деятельности.

Анализ литературы и многолетнее практическое взаимодействие с рядом учреждений дополнительного образования позволяют предложить следующий вариант определения дополнительного образования детей: Под дополнительным образованием понимается образовательная деятельность, осуществляемая по образовательным программам, имеющим конкретизированные образовательные цели и объективируемые, фиксируемые, диагностируемые и оцениваемые образовательные результаты [26].

В настоящее время в России только создается система непрерывного образования, которая должна оперативно реагировать на изменения потребностей детского и взрослого населения в образовании и эффективно решать задачи социально-экономического, политического, нравственно-воспитательного характера в интересах личности, государства и общества. Обеспечение доступности качественных услуг образования, переход к непрерывному индивидуализированному образованию для всех является одной из основных задач создания инновационной социально-ориентированной экономики. В соответствии с этим сегодня необходима модернизация и формирование новых экономических механизмов на всех уровнях системы непрерывного образования, что обеспечит ее соответствие перспективным тенденциям экономического развития и общественным потребностям, повысит практическую ориентацию и инвестиционную привлекательность.

Государственная система дополнительного (внешкольного) образования никогда не имела оппозиционного характера по отношению к традиционному школьному образованию. В этом состоит принципиальное отличие российского варианта внешкольного образования от его лексического аналога, используемого в настоящее время на международном уровне для обозначения одной из существенных характеристик неформального образования.

Созданное в структуре российского образования дополнительное образование детей имеет в основании признаки неформального образования, но при этом ядром данной педагогической практики является регулируемый государством процесс создания возможностей освоения детьми дополнительных образовательных программ в образовательных учреждениях всех типов и видов.

Ценность дополнительного образования детей определяется его направленностью на создание условий, благоприятных для получения ребенком образования по актуальным для него направлениям. Назначение дополнительного образования детей, созданного в структуре российской образовательной системы, определяется не приставкой «вне», а прилагательным «дополнительное» и имеет в основании идею признания права ребенка на одновременное получение обязательного формального базового образования и неформального образования, находя-

щегося за его рамками. Такая идея подлежит проработке, так как есть основания предполагать, что она может получить право на реализацию на современном этапе развития российского образования. Под дополнительным образованием детей понимается образование, дополняющее базовое в соответствии с образовательными запросами развивающейся личности.

Дополнительное образование детей не может быть отнесено ни к одному из признанных на международном уровне типов. Оно не является ни традиционным общим или профессиональным образованием (потому, что не имеет установленных ограничений в отборе направлений деятельности детей), ни произвольным (поскольку организуется в целенаправленно создаваемых специалистами учебных ситуациях), ни дополнительным в значении «пост» дипломное образование (ибо начинается задолго до получения диплома), ни неформальным или внешкольным в принятой на международном уровне трактовке (так как осуществляется на противоположанном этому типу учрежденческом уровне).

При всех «верных» и «неверных» взглядах на функциональное назначение созданных более чем на сто лет назад внешкольных учреждений был сформирован социальный институт, благодаря которому состоялись люди, составившие честь и славу многонационального народа Российской Федерации. Накопленный внешкольными учреждениями потенциал, позволил российскому образованию создать новую педагогическую практику, получившую название «дополнительное образование детей», соответствующую природе детства и имеющую в основании признание ребенка высшей ценностью педагогической деятельности.

Осмысление специфических характеристик дополнительного образования детей позволяет сделать вывод о его сущностной инновационности. По сути, дополнительное образование детей является образованием, осуществляемым по не исследованному и соответственно не осмысленному наукой закону. Однако при всей справедливости этого вывода, чрезвычайно важно понимать, что осуществляемая государственными учреждениями дополнительного образования детей должна подчиняться общим для образовательной системы требованиям, поэтому так остро стоит вопрос регламентации деятельности учреждений этой системы.

Активизация этого процесса в настоящее время способствует происходящая в российском образовании модернизация, предполагающая обоснование нового государственного стандарта общего образования. Признание стандарта нового поколения инструментом реализации государственной политики в области образования на основе общественного договора позволяет приступить к разработке стандарта дополнительного образования детей при сохранении специфических характеристик этого феномена. Решение этой задачи должно обеспечить возможность завершения перехода внешкольных учреждений в новое качественное состояние на основе дополненной нормативной базы и помочь преодолеть устоявшиеся стереотипы восприятия данной педагогической практики как «внеучебной деятельности».

Дополнительное образование является сегодня актуальным полноценным и необходимым компонентом системы непрерывного образования, его можно характеризовать как сложившуюся структуру образования, ориентированную на дальнейшее развитие деятельностных и коммуникативных умений детей, выведение их на высокий уровень компетентности в принятии обоснованных решений, в контроле над жизненными проблемами, на самосознание детей, их выбор образа жизни, самоудовлетворенность и ощущение радости жизни; как зону перспективного развития каждого человека, семьи, образовательной системы в целом; как уникальное образовательное сообщество, где все участники - равноправные субъекты, реализующие свое сущностное право на свободный выбор вида деятельности и самоопределение.

Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002. – № 393.
2. Новичков, В.Б. Роль и место дополнительного образования в воспитании юного москвича // Воспитание юного москвича в системе дополнительного образования. – М., 1997.
3. Буйлова, Л.Н. Как организовать дополнительное образование детей в школе? Практическое пособие / Л.Н. Буйлова, Н.В. Кленова. – М., 2005.
4. Чеков, М.О. Общее и дополнительное образование: проблема корреляции: учебно-методическое пособие. – Самара, 2000.
5. Евладова, Е.Б. Развитие дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях / Е.Б. Евладова, Л.А. Николаева. – М., 1996.
6. Скачков, А.В. Дополнительное образование как социально-педагогическая проблема: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 1996.

7. Березина, В.А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998.
8. Щетинская, А.И. Развитие творческого потенциала педагога в условиях совершенствования дополнительного образования детей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1999.
9. Горский, В.А. Система дополнительного образования детей: концепция лаборатории проблем дополнительного образования детей института общего среднего образования РАО / В.А. Горский, А.Я. Журкина, Л.Ю. Ляшко, В.В. Усанов // Дополнительное образование. – 2000. – № 1.
10. Газман, О.С. Игра как системная потребность детства // Философия и педагогика каникул. – М., 1998.
11. Российская педагогическая энциклопедия [Э/р]. – Р/д: <http://www.otrok.ru>
12. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М., 2002.
13. Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей. – 1995. – № 233. – 7.03.
14. Асмолов, А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к логике развития // Внешкольник. – 1997. – № 9.
15. Асмолов, А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Стенограмма межрегионального совещания-семинара по проблеме «Повышение уровня управления развитием дополнительного образования детей. – Петрозаводск, 1996.
16. Бруднов, А.К. Управление деятельностью учреждения дополнительного образования детей: опыт, проблемы, перспективы // Воспитание юного москвича в системе дополнительного образования. – М., 1997.
17. Бруднов, А.К. Развитие дополнительного образования детей Российской Федерации. Поиск, опыт, находки // Принципы обновления программного обеспечения в учреждениях дополнительного образования. Тезисы и материалы Всероссийской научно-практической конф. – СПб., 1995.
18. Бруднов, А.К. Стратегия развития государственных и муниципальных учреждений дополнительного образования // Воспитание школьников. – 1994. – № 5.
19. Дейч, Б.А. Дополнительное образование как часть непрерывного педагогического процесса [Э/р]. – Р/д: <http://impisr.edunsk.ru/index.php>
20. Голованов, В.П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования. – М., 2004.
21. Куприянов, Б.В. Функции учреждений дополнительного образования детей [Э/р]. – Р/д: <http://www.ucheba.com>
22. Горский, В.А. Методологические основы содержания, форм и методов деятельности педагога дополнительного образования // Дополнительное образование. – 2003. – № 3.
23. Серединцева, Е.В. О приоритетности дополнительного образования // Внешкольник. – 1997. – № 4.
24. Крылова, Н.Б. Принцип дополнительности как особенность самоорганизации образования // Новые ценности образования. – 2006. – Вып. 4 (28).
26. Международная стандартная классификация образования (МСКО) ЮНЕСКО. – М., 1999.
26. Буданова, Г.П. Дополнительное образование детей: (вопросы и ответы) / Г.П. Буданова, Л.Н. Буйлова. – М., 2008.

Bibliography

1. Konceptsiya modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya na period do 2010 goda: prilozhenie k prikazu Minobrazovaniya Rossii ot 11.02.2002. – № 393.
2. Novichkov, V.B. Rol i mesto dopolnitel'nogo obrazovaniya v vospitanii yunogo moskvicha // Vospitanie yunogo moskvicha v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. – М., 1997.
3. Buylova, L.N. Kak organizovat' dopolnitel'noe obrazovanie detey v shkole? Prakticheskoe posobie / L.N. Buylova, N.V. Klenova. – М., 2005.
4. Chekov, M.O. Obthee i dopolnitel'noe obrazovanie: problema korrelyatsii: uchebno-metodicheskoe posobie. – Samara, 2000.
5. Evladova, E.B. Razvitie dopolnitel'nogo obrazovaniya v obtheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh / E.B. Evladova, L.A. Nikolaeva. – М., 1996.
6. Skachkov, A.V. Dopolnitel'noe obrazovanie kak social'no-pedagogicheskaya problema: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Rostov n/D., 1996.
7. Berезина, В.А. Dopolnitel'noe obrazovanie kak sredstvo ikh tvorcheskogo razvitiya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – М., 1998.
8. Thetinskaya, A.I. Razvitie tvorcheskogo potentsiala pedagoga v usloviyakh sovershenstvovaniya dopolnitel'nogo obrazovaniya detey: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Kazanj, 1999.
9. Gorskiy, V.A. Sistema dopolnitel'nogo obrazovaniya detey: koncepciya laboratorii problem dopolnitel'nogo obrazovaniya detey instituta obtheogo srednego obrazovaniya RAO / V.A. Gorskiy, A.Ya. Zhurkina, L.Yu. Lyashko, V.V. Usanov // Dopolnitel'noe obrazovanie. – 2000. – № 1.
10. Gazman, O.S. Igra kak sistemnaya potrebnost' detstva // Filosofiya i pedagogika kanikul. – М., 1998.
11. Rossiyskaya pedagogicheskaya ehnciklopediya [Eh/r]. – R/d: <http://www.otrok.ru>
12. Pedagogicheskij ehnciklopedicheskij slovar' / gl. red. B.M. Bim-Bad. – М., 2002.
13. Tipovoe polozhenie ob obrazovatel'nom uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detey. – 1995. – № 233. – 7.03.
14. Asmolov, A.G. Dopolnitel'noe obrazovanie kak zona blizhayshego razvitiya obrazovaniya v Rossii: ot tradicionnoy pedagogiki k logike razvitiya // Vneshkolnik. – 1997. – № 9.
15. Asmolov, A.G. Dopolnitel'noe obrazovanie kak zona blizhayshego razvitiya v Rossii: ot tradicionnoy pedagogiki k pedagogike razvitiya // Stenogramma mezhhregional'nogo sovetaniya-seminara po probleme «Povishenie urovnya upravleniya razvitiem dopolnitel'nogo obrazovaniya detey. – Petrozavodsk, 1996.
16. Brudnov, A.K. Upravlenie deyatel'nost'yu uchrezhdeniya dopolnitel'nogo obrazovaniya detey: opit, problemih, perspektivih // Vospitanie yunogo moskvicha v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. – М., 1997.
17. Brudnov, A.K. Razvitie dopolnitel'nogo obrazovaniya detey Rossiyskoy Federacii. Poisk, opit, nakhodki // Principih obnoveniya programmnogo obespecheniya v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya. Tezish i materialih Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konf. – SPb., 1995.
18. Brudnov, A.K. Strategiya razvitiya gosudarstvennykh i municipal'nykh uchrezhdeniy dopolnitel'nogo obrazovaniya // Vospitanie shkol'nikov. – 1994. – № 5.
19. Deych, B.A. Dopolnitel'noe obrazovanie kak chast' neprerivnogo pedagogicheskogo processa [Eh/r]. – R/d: <http://impisr.edunsk.ru/index.php>
20. Golovanov, V.P. Metodika i tekhnologiya rabotih pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya. – М., 2004.
21. Kupriyanov, B.V. Funkcii uchrezhdeniy dopolnitel'nogo obrazovaniya detey [Eh/r]. – R/d: <http://www.ucheba.com>
22. Gorskiy, V.A. Metodologicheskie osnovih sodержaniya, form i metodov deyatel'nosti pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya // Dopolnitel'noe obrazovanie. – 2003. – № 3.
23. Seredinceva, E.V. O prioritetnosti dopolnitel'nogo obrazovaniya // Vneshkolnik. – 1997. – № 4.
24. Krihlova, N.B. Princip dopolnitelnosti kak osobennost' samoorganizatsii obrazovaniya // Novihe cennosti obrazovaniya. – 2006. – Vihp. 4 (28).
26. Mezhdunarodnaya standartnaya klassifikatsiya obrazovaniya (MSKO) YuNESKO. – М., 1999.
26. Budanova, G.P. Dopolnitel'noe obrazovanie detey: (voprosih i otvetih) / G.P. Budanova, L.N. Buylova. – М., 2008.

Статья поступила в редакцию 28.11.11

УДК 70: 378

Petelin A.S., Mustafa Shahrazad M. SPECIFIC FEATURES OF THE CREATIVE-PROFESSIONAL FORMATION OF THE PERSONALITY OF STUDENTS - FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS. The article considers specific features of the creative-professional formation of the personality of student - artist, studied the processes of development of professionally important qualities in the artistically-educational process of the high school, the aim of which is the acquisition of the student-artist of the personal artistically-pedagogical, social and cultural experience for self-realization in the future professional activity of teachers of fine arts.

Key words: creative-professional formation of the personality of student, psychological and pedagogical support, the artistic dialogue, orientation, artistically-educational space, artistically-creative self-expression.

А.С. Петелин, д-р. пед. наук, проф., зав. каф. Теории, истории музыки и музыкальных инструментов Воронежского гос. пед. университета, г. Воронеж; **М. Шахразад Мустафа**, аспирант Воронежского гос. пед. университета, г. Воронеж, E-mail: lemononline@mail.ru

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье рассматриваются специфические особенности творческо-профессионального становления личности студента-художника, изучены процессы развития профессионально важных качеств в художественно-образовательном процессе вуза, целью которых является приобретение студентом-художником личностного художественно-педагогического и социально-культурного опыта для самореализации в будущей профессиональной деятельности учителя изобразительного искусства.

Ключевые слова: творческо-профессиональное становление личности студента, психолого-педагогическая поддержка, художественный диалог, направленность, художественно-образовательное пространство, художественно-творческое самовыражение.

Процесс творческо-профессионального становления личности студента – будущего учителя изобразительного искусства предполагает, прежде всего, активность личностного развития студента, направленную на раскрытие художественных и педагогических способностей; самосозидание и самосовершенствование различных видов художественно-творческой и учебно-профессиональной деятельности, реализация которых обеспечивает становление компетентного учителя.

Обращение профессионального образования к личности студента актуализирует изучение проблемы специфики художественно-педагогического образования.

В качестве обстоятельств, определяющих специфику и динамику творческо-профессионального становления личности студента – будущего учителя изобразительного искусства были определены и обоснованы следующие: ситуация художественного диалога, способствующая взаимодействию педагога и студента на основе сотрудничества и сотворчества; художественно-образовательное пространство вуза; наличие доминирующей художественно-эстетической направленности личности, связанной с различными видами художественного творчества; психолого-педагогическая поддержка творческо-профессионального становления личности студента; формирование художественно-творческого самовыражения студента в профессиональном художественно-педагогическом образовании.

1. Ситуация художественного диалога. Под диалогом Н.М. Борытко понимает пространство становления и самообоснования личности в условиях множественности культур [1]. Признание диалогизма как сущностной характеристики человеческого бытия, позволило М. Буберу трактовать образование как непреднамеренное диалогическое взаимодействие учителя и ученика в совместной деятельности [2]. Диалог М.М. Бахтина, понимаемый через призму культуры, это не диалог различных мнений или представлений, это всегда диалог различных культур [3].

Поддерживая данную точку зрения В.С. Библер предостерегает от поверхностного понимания диалога, который встречается в речи человека (бытовой, научный и др.) и не имеет отношения к диалоговой концепции культуры. Поэтому диалог не сводится только к общению, но само общение включает диалог, как собственную форму.

Изучая процесс реализации диалога в художественно-образовательной практике на основе работ И.В. Арановской, Б.С. Мейлаха, И. Лященко, А.С. Петелина, Е.Ю. Юлпатовой, можно заметить, что процесс познания состоит из комплекса диалоговых отношений, где личностное отношение к изучаемому предмету гораздо ценнее, чем постижение самого предмета. Результат познания складывается из противоречивых отношений в диалоге, где:

- **объект - художественное произведение** – в диалоге активно взаимодействует со **знанием** о нем;
- **субъект - студент** – в диалоге активно взаимодействует с **художественным произведением**, в то числе и **знанием** о нем, авторе, интерпретации, стиле, эпохе и т.д.;
- **субъект - педагог** – в диалоге активно взаимодействует с **художественными произведениями** (в том числе со **знанием** о них);
- **субъект - педагог** – в диалоге активно взаимодействует с **субъектом-студентом** (возникает сотворчество, соперничество) [4].

Как видно из вышеизложенного, проведение занятий со студентами на основе моделирования ситуации художественного диалога целесообразно проводить в процессе изучения специальных художественно-творческих дисциплин с учетом специфических особенностей их будущей профессиональной деятельностью педагогом-художником. Е.Ю. Юлпатова обосновала три типа ситуации художественного диалога, которые дифференцированы по мере наполнения их диалогической составляющей, и которые были адаптированы к изобразительному искусству [5].

Ситуация художественного диалога первого типа – «диалог по поводу изобразительного искусства» представляется в виде ситуации «педагог-студент», где художественное произведение выступает средством диалога.

Ситуация художественного диалога второго типа – «диалог через изобразительное искусство» представляется в виде ситуации «педагог-художественное произведение-студент», где художественное произведение выступает в роли квазисубъекта, что увеличивает меру субъектности студента.

Ситуация художественного диалога третьего типа – «диалог с художественным произведением» представляется в виде ситуации «художественное произведение-студент», где студент и художественное произведение выступают равноправными субъектами диалога [5].

Ценностный характер диалог приобретает в том случае, когда за каждым событием, знанием, явлением, законом, нормой поведения видится человек, когда диалог стимулирует поиск смысла жизни и деятельности и когда за внешней формой отношений проступает смысл бытия человека [6].

Реализация ситуации художественного диалога осуществляется через постановку целей как способности видеть перспективу своей будущей деятельности учителем изобразительного искусства.

2. Художественно-образовательное пространство. Под пространством в философии понимают то, что является общим всем переживаниям, возникающим благодаря «органам чувств» [7]. И. Кант замечал, что некоторые характеристики пространства: протяженность, структурность, сосуществование, взаимодействие элементов детерминируют влияние на чувственное созерцание. «Пространство – одно из форм (наряду со временем) существования бесконечно развивающейся материи, характеризующаяся протяженностью и объемом. Вне времени и пространства нет движения материи» [7, с. 408]. В настоящее время понятие «пространство» употребляют во многих областях науки: культуре, информатике, экономике, педагогике и др.

Г.Н. Сериков понимает образовательное пространство как специальным образом организованную совокупность образовательных систем: нормативно-регламентирующую координату, характеризующую нравственные основания; перспективно-ориентирующую координату, которая служит ориентиром в определении ценности результатов функционирования образовательных систем; деятельностно-стимулирующую координату, которая признана трагать специфику условий жизнедеятельности; коммуникативно-информационную координату, отражающую взаимосвязи между различными системами, входящими в образовательное пространство [8].

Художественно-образовательное пространство – это педагогически целесообразно организованная совокупность сред (внутренняя, внешняя, наследственная), окружающая личность

студента - будущего учителя изобразительного искусства. Внутренняя среда включает ряд компонентов и выражается как некая интегрированная инварианта, характерная для образовательных учреждений профессионального художественно-педагогического образования. Внешняя среда включает культурное, социальное, информационное и другое окружение. Наследственная среда – это среда, унаследованная преподавателями от своей предыдущей деятельности [9].

Отличительными признаками художественно-образовательного пространства является следующее.

Первое – генерирование, позволяющее обеспечивать свободу выбора студентов различных видов художественно-творческой деятельности с учетом их творческих склонностей и способностей (рисунки, ДПИ, скульптура, живопись, лепка, валяние и др.); *творческий характер* учебной деятельности; *развитие* эстетического отношения к искусству.

Второе – *наследственно-преемственная среда*, выраженная в преемственном и унаследованном от предыдущей деятельности, восприятии, воспроизведении, интеграции и преобразования педагогом художественно-образовательного пространства. В умении педагога использовать ресурсы художественно-образовательного пространства для творческо-профессионального становления будущего учителя изобразительного искусства.

Третье – дифференциация, которая позволяет более объемно освоить весь спектр художественно-образовательного пространства, мысленно разделив на составные взаимопересекающие и взаимодополняющие зоны: психолого-педагогической поддержки, творческой самореализации (выставки, галереи, конференции, встречи и др.), зона здоровья (плэнэр, спорт и др.), зона досуга и т.п.

Четвертое – *интеграция* - это включения в художественно-образовательный процесс существующих, но не используемых ранее существенных составляющих среды, соединённых в целое. Например: включение в художественно-педагогическую практику студентов специальных учебных заведений начального, общего, среднего и высшего художественно-педагогического образования и др.

3. *Наличие доминирующей художественно-эстетической направленности личности.*

Важнейшей и значимой характеристикой в целостном облике личности студента- будущего учителя изобразительного искусства является его профессиональная направленность. В психологии направленность личности определяется как «совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций» [10, с. 286]. Направленность личности характеризуется мотивами, интересами, склонностями, убеждениями, в которых выражено мировоззрение человека.

В.А. Слатенин термин «направленность» раскрывает как «иерархическую систему устойчиво доминирующих мотивов личности, без которых невозможно формирование профессионально важных свойств учителя» [11, с. 22]. Рассматривая направленность применительно к профессии педагога-художника, необходимо учитывать объект направленности (обучающиеся, художественно-педагогическая деятельность, учительская профессия), уровень осознанности своих способностей (художественных и педагогических), устойчивость во времени и обстоятельствах, сформированную потребность в развитии личности ученика средствами изобразительного искусства, целеустремленность, профессиональную ответственность.

На основе анализа ряда работ А.М. Аль-Рикаби, А.А. Мелик-Пашаева, Б.М. Неменского, А.С. Петелина, Л.Л. Романовой, Н.Н. Ростовцева, Е.В. Шорохова и др. можно сделать вывод о том, что под художественно-эстетической направленностью личности понимается «ранжированная система доминирующих мотивов, выражающих потребность перевода студента при общении с произведением изобразительного искусства из обычного состояния в «поле» художественно-эстетического переживания, а также обуславливающих «присвоение» художественно-педагогических умений и знаний студентов и формирующих профессионально важные личностные качества личности учителя изобразительного искусства» [12, с. 41].

Такая направленность личности студента способствует выработке эстетических идеалов, пониманию эстетической ценности содержания предметов, формированию эстетических свойств, художественно-творческой самореализации. Человек заинтересован в предмете эстетического восприятия. Ю.Б. Бо-

рев писал: «Воспринимая в предмете эстетическое (его эстетические свойства), мы схватываем его самую широкую общественно-практическую значимость, его ценность для человечества в целом» [13].

Такая художественно-творческая направленность личности позволяет рассматривать окружающий мир не со стороны его полезности, а увидеть красоту, уникальность и неповторимость предмета, явления. А при создании художественного произведения показать обыкновенные, привычные предметы нестереотипными, свежими, обновленными.

4. *Психолого-педагогическая поддержка творческо-профессионального становления личности студента.* Видные отечественные педагоги К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др. указывали на необходимость психолого-педагогической поддержки в развитии личности как необходимой составляющей гуманизации обучения. Психологическим основанием педагогической поддержки служат взаимосвязанные процессы создания внутренних условий для саморазвития, для «продолжения себя в другом». Психолого-педагогическая поддержка рассматривается (Е.И. Исаев, О.А. Мацкайлова, В.И. Слободчиков) как сложная, высокотехнологичная система педагогического взаимодействия, а также как «многомерный процесс, сосредоточенный на позитивных сторонах и преимуществах личности, способствующий восстановлению веры в себя и свои возможности, повышению резистентности личности к дестабилизирующим внешним и внутренним факторам, созданию оптимальных условий для личностного развития» [6, с. 210].

Сущность психолого-педагогической поддержки заключается в оказании педагогической помощи в преодолении помех, задержек, затруднений, сомнений, остановки, негативных состояний и др., которые обозначаются одним словом «препятствия». Препятствием называют то, что мешает личности достичь желаемого результата [14].

Психолого-педагогическая поддержка творческо-профессионального становления личности студента – будущего учителя изобразительного искусства включает ряд условий, которые были адаптированы на основе работ Ю.Н. Кулюткина:

- умение переводить художественно-творческий поиск профессионально-педагогического и жизненного пути на ценностно-рефлексивный личностный уровень посредством сближения задачи и факта ее решения для студента;
- умение востребовать не одну, а множество альтернатив, обеспечивающих личности свободу поиска вариантов и направлений изменений.
- приведенные содержания базовых художественно-педагогических и человеческих ценностей в их соответствии с деятельностью личностных структур сознания (мотивирование, интеллектуальная самооценка, психологическая защита, индивидуальная художественная картина мира и т.п.), которые определяют эффективность творческо-профессиональных решений, отвечающих условиям профессиональной художественно-педагогической деятельности и жизни [15].

В процессе психолого-педагогической поддержки педагог осуществляет определенные действия, к которым можно отнести:

- предварительный анализ психологических, профессиональных (художественных и педагогических), мировоззренческих, личностных и др. особенностей студента;
- дифференциация студентов в зависимости от исходных характеристик, способностей и потребностей;
- выявление психолого-педагогических резервов личности студента и условий для поддержки творческо-профессионального становления будущего учителя изобразительного искусства;
- совместная (преподавателем и студентом) оценка затруднений и самостоятельная вербализация постановки проблемы;
- постоянный психолого-педагогический мониторинг творческо-профессионального становления личности студента;
- коррекция имеющихся интеллектуальных или трудных психологических качеств.

5. *Формирование художественно-творческого самовыражения* в процессе художественно-педагогического образования. Известный психолог С.Л. Рубинштейн заявлял, что в творческом труде объективная и личностная значимость деятельности могут и должны максимально совпадать [16]. Самовыражение личности с точки зрения гуманистической педагогики опосредуется такими понятиями как «самоопределение», «самоидентификация», «самотрансценденция», «самореализация», «само-

актуализация», которые выражают «сознательный поиск», «рост изнутри, смысловое творчество, создание собственной картины мира» [17, с. 38-52].

Творческое самовыражение – это «активный процесс преобразования и создания новых художественных продуктов с целью совершенствования себя и реализации своего «Я» посредством развития своих личностных возможностей и индивидуальных способностей в конкретной творческой деятельности» [12, с. 47].

А.А. Мелик-Пашаев пишет, что механизмом выражения своих ощущений, зарождение идеи художественного образа, воплощение его в художественном произведении является процесс творческого самовыражения, в котором «человек получает опыт расширенного, обновленного самосознания и самоощущения, как бы одновременно и вспоминает и предвосхищает свои истинные возможности» [18, с. 36]. Е.Я. Басин считает, что важнейшей предпосылкой творческого самовыражения является создание мысленной ситуации и перенесение себя в определённую ситуацию, которая позволяет рассмотреть объект по-другому, «занять другую точку зрения» [19]. Поэтому можно считать, что условиями формирования художественно-творческого выражения личности студента являются: направленность на объект, целеустремлённость, сознательное накопление художественного опыта, сформированность мотивационной сферы. Продолжительное включение в художественное творчество проблему, «погружение» в сферу ценностей мировой и региональной культуры, опора на художественные достижения предше-

ствующих авторов, предвидение определённых творческих результатов.

Процесс художественно-творческого самовыражения, который понимается как реализация своего «Я», включает:

- внутреннюю мотивацию, удовлетворяющую устремления и потребности личности студента - будущего учителя изобразительного искусства;
- эстетическую активность, выражаемую через имманентную направленность сознания на предмет художественно-творческой деятельности;
- творческое воображение, способствующее путём агглютизации, гиперболизации, типизации и другим создавать новые образы;
- эмоциональную эмпатию – вчувствование в художественный объект стимулирует эмоциональную напряжённость восприятия, вызывает удивление, воображение, ассоциации с событиями внутренней жизни, возникающие в эмоциональной памяти прошлыми жизненными впечатлениями;
- эстетическое отношение к произведениям изобразительного искусства.

Отсюда следует, что формирование художественно-творческого самовыражения представляет собой процесс целенаправленного развития воображения, мотивации, эмоционально-эстетического опыта, художественного вкуса, эмпатии, эстетической активности, формирования художественно-педагогических способностей.

Библиографический список

1. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография. - Волгоград, 2001.
2. Бубер, М. Два образа веры. - М., 1995.
3. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1986.
4. Петелин, А.С. Профессионально-личностное становление учителя музыки: монография. - Воронеж, 2005.
5. Юлпатова, Е.Ю. Диалог в практике вузовского обучения специальным дисциплинам будущих дирижеров хора: автореф. ... канд. пед. наук. - Волгоград, 2011.
6. Мацкайлова, О.А. Гуманитаризация учебного процесса в системе среднего профессионального образования: монография. - М., 2009.
7. Философский энциклопедический словарь. - М., 2006.
8. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системы образования. - Курск, 1997.
9. Майор, Ф. Высокий образовательный замысел / Ф. Майор, С. Танган // Педагогика. - 1996. - № 6.
10. Психология: словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М., 1990.
11. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. - М., 1976.
12. Аль-Рикаби, А.М. Формирование творческого самовыражения в процессе художественного образования в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук. - Воронеж, 2010.
13. Боров, Ю.Б. Эстетика. - М., 1988.
14. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманитарных теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С. В. Кульневич. - Ростов-на-Дону, 1999.
15. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых. - М., 1981.
16. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. - СПб., 1999.
17. Маслоу, А. Самоактуализация // Психология личности. Тесты. - М., 1994.
18. Мелик-Пашаев, А.А. Мир художника. - М., 2000.
19. Басин, Е.Я. Философская эстетика и психология искусства: уч. пособие / Е.Я. Басин, В.П. Крутоус. - М., 2007.

Bibliography

1. Borhtko, N.M. V prostranstve vospitatel'noy deyatel'nosti: monografiya. - Volgograd, 2001.
2. Buber, M. Dva obraza verih. - M., 1995.
3. Bakhtin, M.M. Ehstetika slovesnogo tvorchestva. - M., 1986.
4. Petelin, A.S. Professional'no-lichnostnoe stanovlenie uchitelya muziki: monografiya. - Voronezh, 2005.
5. Yulpatova, E.Yu. Dialog v praktike vuzovskogo obucheniya special'nyim disciplinam budutikh dirizherov khora: avtoref. ... kand. ped. nauk. - Volgograd, 2011.
6. Mackaylova, O.A. Gumanitarizatsiya uchebnogo processa v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya: monografiya. - M., 2009.
7. Filosofskiy ehnciklopedicheskiy slovarj. - M., 2006.
8. Serikov, G.N. Obrazovanie: aspektih sistemih obrazovaniya. - Kursk, 1997.
9. Mayjor, F. Vihsokiyy obrazovatel'niy zamysel / F. Mayjor, S. Tangyan // Pedagogika. - 1996. - № 6.
10. Psikhologiya: slovarj / pod red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. - M., 1990.
11. Slastenin, V.A. Formirovanie lichnosti uchitelya sovetskoy shkolih v processe professional'noy podgotovki. - M., 1976.
12. Alj-Rikabi, A.M. Formirovanie tvorcheskogo samovihrazheniya v processe khudozhestvennogo obrazovaniya v pedagogicheskom vuze: dis. ... kand. ped. nauk. - Voronezh, 2010.
13. Borev, Yu.B. Ehstetika. - M., 1988.
14. Bondarevskaya, E.V. Pedagogika: lichnostj v humanitarnihk teoriyakh i sistemakh vospitaniya / E.V. Bondarevskaya, S. V. Kuljnevich. - Rostov-na-Donu, 1999.
15. Kulyutkin, Yu.N. Psikhologiya obucheniya vzroslihkh. - M., 1981.
16. Rubinshteyn, S. L. Osnovih obthej psikhologii. - Spb., 1999.
17. Maslou, A. Samoaktualizatsiya // Psikhologiya lichnosti. Testih. - M., 1994.
18. Melik-Pashaev, A.A. Mir khudozhnika. - M., 2000.
19. Basin, E.Ya. Filosofskaya ehstetika i psikhologiya iskusstva: uch. posobie / E.Ya. Basin, V.P. Krutous. - M., 2007.

Статья поступила в редакцию 28.11.11

УДК.159.923

Ustinova O.A. «THE IMAGE – I» AND ITS DEVELOPMENT BY MEANS OF DIALOGUE. The article presents the author's understanding of the structure "of the image - I" shows that "the image - I" includes not only socially but also socio-culturally deterministic content. The efficiency of the "image - I" means the dialogue. The features of the "image - I" at different stages ontogeneza.

Key words: "the image - I", "dialogue", "socio-cultural pattern", "sociocultural self."

О.А. Устинова, старший преподаватель каф. психологии Кузбасской гос. пед. академии, г. Новокузнецк, E-mail: ustinova_oly@mail.ru

«ОБРАЗ - Я» И ЕГО РАЗВИТИЕ СРЕДСТВАМИ ДИАЛОГА

В статье представлены авторские представления о структуре «образа - Я», показано, что «образ - Я» включает в себя не только социально, но и социокультурно детерминированное содержание. Обоснована эффективность развития «образа - Я» средствами диалога. Показаны особенности развития «образа - Я» на разных ступенях онтогенеза.

Ключевые слова: «образ - Я», диалог, социокультурный образец, социокультурное Я.

Во все времена проблема понимания человеком себя захватывала умы ученых и по-разному осознавалась философами и психологами. Представления человека о самом себе, преобразуясь под влиянием опыта деятельности, общения с другими людьми, изменения социокультурной ситуации, испытывая на себе влияние мотивов, степени и способности самопонимания, имеют в значительной мере субъективный характер. Однако глубина и многогранность понимания себя, мера устойчивости, уровень конструктивности такого самопонимания оказывают прямое влияние на жизненный путь человека, его выборы, поступки, целеполагание, достижения.

Современные социокультурные условия, для которых характерна размытость ценностных и социально-нормативных ориентиров развития человека, затрудняют процессы понимания своего места в мире, в отношениях с другими людьми, что, безусловно, оказывает негативное влияние и на становление «образа - Я». Понимание закономерностей и особенностей развития «образа - Я» в современных социокультурных условиях является важным фактором организации развития индивидуальности, личности и человека как субъекта на разных возрастных этапах.

Проблема «образа - Я» является предметом исследования во многих работах современных психологов: Р. Бернс, К.Р. Роджерс, И.С. Кон, А.Б. Орлов, Д.А. Леонтьев [1] и др. В них рассматривается: понятийное содержание, структура «образа - Я», условия и факторы его развития. При всём многообразии таких исследований, необходимо отметить, что эти работы в большей мере посвящены проблемам изучения внутреннего мира взрослого человека.

Несмотря на то, что проблема «образа - Я» в последние годы актуальна для многих как отечественных, так и зарубежных психологов, представления о динамике, условиях развития, структуре «образа - Я», в том числе, в онтогенезе, остаётся мало изученной. Для нашего исследования – изучения «образа - Я» и его развития средствами диалога - важным является анализ отношений составляющих «образа - Я», обозначенных в разных подходах.

В зарубежной психологии понятие «образа - Я» рассматривается в контексте понятий: «самость», инстанция «Я», «Я - концепция» и т.д. Следует отметить, что составляющие «образа - Я» в русле представленных подходов рассматриваются как социально обусловленные, а их отношения носят конфликтный характер.

Отношения составляющих «образа - Я» как конфликтные рассматриваются и в ряде работ отечественных психологов. С точки зрения В.В. Столина конфликтность составляющих «образа - Я» актуализирует противоречия, являющиеся двигателем развития самосознания: «Единицей самосознания является конфликтный смысл «Я», отражающий столкновение различных жизненных отношений субъекта, столкновение его мотивов и деятельности. Это столкновение осуществляется путём поступков, которые являются пусковым моментом противоречивого отношения к себе. Смысл «Я» запускает дальнейшую работу самосознания, проходящую в когнитивной и эмоциональной сферах» [2, с. 155]. В данном подходе остаётся непонятным пространство развития, оно в итоге задаётся главным образом негативными переживаниями, связанными с появлением конфликтных смыслов.

Однако разрешение конфликтности «образа - Я» возможно в процессе рефлексивного диалога. Например, А.Н. Крылов понимает рефлексивный диалог как возможность «...переоценивать и видоизменять собственный опыт, глядя на себя «глазами других» [3, с. 37]. В таком контексте «образ - Я» рискует оказаться наполненным содержанием других «Я», т.е. перестаёт быть подлинным «Я».

На наш взгляд, переживание своей самобытности приводит к *согласию внутреннего мира* личности. Как известно, А.Б. Орлов выделил две инстанции: личность и сущность (внешнее и внутреннее Я человека). Особенностью сущности, является – отсутствие каких-либо атрибутов. Личность живёт (рождается, развивается, умирает) в плане феноменов существования; сущность неизменно пребывает в плане ноуменов бытия.

В работах многих русских философов и мыслителей «внутреннее Я» связывается с глубинным подлинным центром личности. Ю.М. Лотман рассматривает категорию «внутреннего» как «внутреннюю реальность», которая мысленно проявляет себя через внутренний текст, наделённый смысловым пространством [4]. В.В. Зеньковский выделяет в качестве центра личности её глубинное «Я»: «Позади сердца мы должны поместить тот таинственный центр личности, который порой зовут «глубинным Я». Там и находится подлинный субъект всего, что происходит в личности; тут имеют место акты свободы, принимаются решения, творится «судьба» человека. Это закрытая сфера нашей личности, - и её мощь, её возможности, её крылья – всё это остаётся часто нераскрытым, неразвернувшимся, - порой люди только чувствуют в себе эту глубину, и их эмпирическое «Я» так неадекватно этой таинственной глубине души, что на этом часто строят выводы, которые ведут к деперсонализации человека» [5, с. 95]. М.М. Бахтин связывает «внутреннее Я» с понятием «голоса» [6, с. 187].

Каким же образом можно обнаружить подлинность «Я» (внутренний мир, «внутреннее Я», «внутреннюю реальность», «глубинное Я» в терминологии разных исследователей)? С точки зрения Т.А. Флоренской эта подлинность обнаруживается в момент открытия духовного «Я» [7]. Внутренняя реальность может обнаружить себя тогда, когда она вступает в отношения с запредельной реальностью. Причём, момент обнаружения «внутренней реальности» возможен только тогда, когда существует пространство диалога. В ситуации соединения с «запредельной реальностью» происходит переживание своей самобытности. В.В. Зеньковский указывал, что переживание своей самобытности открывается лишь в отношении к Абсолюту, через Откровение. И именно в этой запредельной близости мира к Абсолюту открывается человеческая свобода. Именно дух, являясь центром внутреннего мира, помогает открыть запредельную близость с Миром.

С точки зрения Н.Я. Большуновой, когда человек выходит за границы своей субъективности в пространство духа, в пространство ценностей, он становится трансградиентным самому себе на основе различения духовного и наличного «Я». Этот выход осуществляется в форме и средствами рефлексии. «Рефлексия всегда осуществляется откуда – то, из каких-то точек, позиций, представлений, принадлежащих мне и одновременно лежащих за границами моего «Я». Находясь внутри заданности социумом (с его здесь и теперь требованиями, ожиданиями,

нормами), человек неизбежно остаётся функционером, выполняющим определённую социальную роль... В качестве ориентира, помогающего человеку преодолеть свою конечность, выступают социокультурные образцы, как система, композиция ценностей, присущих определённому типу культуры, с которыми человек соотносит свою жизнь, действия, переживания, мысли» [8, с. 58].

На наш взгляд, рефлексивный диалог актуализируется ситуацией неустойчивости, неопределённости отношений. В этой ситуации отношения между моим «Я» и «другими» реальны и целостны, наполнены пониманием события. «В «событийности» организующей силой является ценностная категория другого, отношение к другому («третьему»), социокультурному образцу. Переживание «себя» и мира выступает здесь как «ответчивость» смысла диалога. Под ответчивостью мы, вслед за Н.Я. Большуновой, понимаем активное, самоценное, самостоятельное, избирательное действие человека (ребёнка) как ответ, отклик на обращение, на зов, призыв к социокультурному развитию.

Таким образом, «образ - Я» не является только социально обусловленным, но имеет и социокультурную природу, и он не обязательно внутренне конфликтен, но скорее стремится к согласию посредством «диалога согласия».

Исходя из представленных нами взглядов, под «образом - Я» мы понимаем систему представлений человека о себе самом. Эта система представлений может быть описана во времени, в нравственных качествах, в половозрастных характеристиках и т.д. «Образ - Я» диалогичен, имеет сложную структуру и включает, с нашей точки зрения: «внутреннее Я», «социальное Я», «социокультурное Я». Под «социокультурным Я» мы имеем в виду те социокультурные образцы, с которыми человек себя соотносит; «социальное Я» - включает в себя совокупность норм и требований со стороны общества; «внутреннее Я» - переживание себя как существующего в этом мире и отличного от других, оно обнаруживает себя внутренним интуитивным голосом (в созерцании). Развитие «образа - Я» осуществляется посредством внутреннего диалога и диалога с миром. Этот диалог реализуется на основе рефлексии (переживания себя как Я). Переживание подлинности себя открывается в событии поступка, выступает как ответчивость определённым (социокультурным) смыслом, представленным в Мире, и задаёт контекст актуализации новых смыслов в социокультурном пространстве Я.

Все компоненты «образа - Я» должны развиваться во взаимосвязи друг с другом, начиная с первых дней жизни ребёнка. По мнению Р. Бернса, «Я-концепция» становится реальным фактором поведения ребёнка тогда, когда он научится воспринимать себя как особый объект. Различение «Я» и «не-Я» возникает тогда, когда у ребёнка появляется способность рассматривать себя с разных точек зрения [9].

Одной из таких точек зрения для ребёнка могут выступать социальные отношения. Ориентир на социальные факторы развития представлен в работах разных авторов [10]. Однако развитие «образа - Я» происходит не только в контексте социальности, но и в социокультурном пространстве.

С самого раннего возраста ребёнок ответчив социальным смыслом, что проявляется в появлении у него «социокультурного Я». О наличии духовной жизни уже младенца указывает В.В. Зеньковский: «Ещё живёт дитя в «тумане», - духовное зрение развивается очень медленно с развитием чувственного зрения, но как уже в первые дни жизни дитя становится способно различать между светом и тьмой, так и способность различать между духовно-светлым и тёмным, высшим и низшим уже просыпается в детской душе в течение первого года жизни. Всё это неясно, неопределенно, легко обволакивается «проективным» материалом, но всё же это зачатки будущей духовной жизни» [11, с. 102].

«Социокультурное Я» помогает обнаружить своё сущностное «внутреннее Я», выступающее как внутренний интуитивный голос. Способность к переживанию себя, обнаружению своего внутреннего мира как отличного от телесного уже в дошкольном возрасте подтверждается в исследованиях Е.В. Субботского [12]. Однако в отличие от Е.В. Субботского, мы считаем, что обнаружение своего «внутреннего Я», переживание себя, происходит средствами рефлексии в диалоге с Миром, который выступает для ребёнка как событие встречи с социокультурными образцами, и проявляется как ответчивость социокультурным смыслом, представленным в них. Мерой такого рефлексивного диалога, в котором происходит порождение, открытие внутреннего мира,

«внутреннего Я», выступают социокультурные образцы. (Например, согласно нашему исследованию, они могут быть представлены для маленького ребенка в образе сказочного героя, с которым ребенок в ситуации игры осуществляет при посредстве взрослого «диалог согласия»).

Для того чтобы развитие «образа - Я» в онтогенезе осуществлялось в данном контексте, необходимо, чтобы в социокультурных обстоятельствах жизни человек был ответчив этим (социокультурным) «вызовам». Мы полагаем, что ситуация «ответчивости» актуализируется тогда, когда развитие ребенка осуществляется в формах соответствующей возрасту субкультуры (в формах детской, подростковой, юношеской субкультуры).

Особенностью «образа - Я» в дошкольном возрасте является то, что его составляющие развиваются в игровой деятельности как ведущей в этом возрасте. В игре ребёнок реализует свои «сущностные потребности» [13, с. 24]. Именно в игре он становится ответчивым социокультурным образцам, способным вступить в социокультурный диалог. Целостность представлений о себе дополняется открытием ребёнком своего «внутреннего Я». Особенностью «образа - Я» в младшем школьном возрасте является то, что его развитие взаимосвязано с творческой продуктивной деятельностью. В отрочестве рождается способность к поступку как опосредованное рефлексией деяние, как осознанный диалог с Миром, при котором происходит преодоление социальной нормативности. В юношеский период появляется «рефлексия - трансцендирование, совершаемая из оснований вечности, абсолютных, объективных ценностей; особой формой деятельности становится созерцание; приобретает значимость такая форма общения как любовь, дружба со сверстниками и взрослыми».

Обозначенные нами положения лежат в основе организованного нами развивающего эксперимента, проводимого на базе ряда учреждений (детских садов № 35, № 128; центра «Семья»; Дворца творчества детей и юношества им. Н.К. Крупской; Кузбасской государственной педагогической академии г. Новокузнецка; школы № 19 г. Междуреченска) в течение десяти лет. Целью развивающего эксперимента являлось развитие «образа - Я» посредством внутреннего диалога и диалога с «образом мира». В развивающем эксперименте участвовало 399 человек (дети 5, 6, 9 лет, юноши, девушки от 17 до 21 года). С этой целью были разработаны и использованы программы: «Открой себя» (для детей), «Введение в специальность» и «Психология развития» (для юношеского возраста).

Результаты проведенного нами экспериментального исследования позволили подвести следующие итоги.

1. Пилотажное исследование показало, что «образ - Я» диалогичен, все составляющие «образа - Я» начинают складываться постепенно, начиная, как минимум, с пятилетнего возраста. При этом, низкий уровень развития «образа - Я», наблюдающийся у большинства детей этого возраста, характеризуется преобладанием ценностей реально-привычного функционирования, отсутствием ценностей «своего» внутреннего мира и «другого»; ценностей социокультурного образца русской культуры, а также преобладанием нормативных отношений с окружающими; отсутствием развитого внутреннего диалога (с «внутренним Я») и низким уровнем развития «образа мира». С возрастом (6 и 9 лет) «образ-Я» изменяется, но незначительно, что свидетельствует о необходимости и возможности его развития в формах детской субкультуры.

2. В результате проведения развивающего эксперимента, направленного на развитие «образа - Я» посредством внутреннего диалога и диалога с «образом мира» в контексте соответствующей возрасту субкультуры, включающей специфику деятельности, общения, ценностей и картины мира, мы получили следующие результаты: 1) в ходе возрастного развития, по крайней мере, с пяти лет, начинают складываться все компоненты «образа - Я» в их взаимосвязи. Развитие «образа - Я» в условиях диалога способствует появлению «внутреннего Я». Развитие «внутреннего Я» происходит вместе с развитием «социокультурного Я». Расширяется содержание «социального Я»; 2) обнаружение ребёнком своего «внутреннего Я» соотносится с открытием своей индивидуальности; 3) развитие «образа - Я» соотносится с развитием «образа мира». Диалоги с ребёнком о внутреннем мире и о мире способствуют расширению содержания «образа - Я» и «образа мира», появлению «внутреннего Я»; 4) осознание ребёнком ценности «своего» внутреннего мира и «другого» соотносится с актуализацией универсальных ценностей.

3. Развитие «образа - Я» ребёнка эффективно при организации условий, при которых актуализируется диалог с «образом мира», осуществляемый в пространстве соответствующей возрасту субкультуры: у дошкольников в ходе игры как свободно-организованной деятельности, младших школьников - в творческо-продуктивной деятельности, юношей - в ходе социокультурного самоопределения (ответственности социокультурным ценностям). Средствами сказки в пространстве диалога у детей актуализируется позиция сказочного героя как носителя социокультурных оснований человеческой жизни, что обуславливает более успешное развитие «образа - Я», сопровождающееся обнаружением «внутреннего Я». Развитие «образа - Я» в юношес-

ком возрасте осуществляется в процессе социокультурного самоопределения (появление рефлексии – трансцендирования, обнаружении «социокультурного Я», ответственности социокультурным образцам, как мерам социокультурного самоопределения).

4. Подтверждена эффективность разработанных и апробированных в эксперименте программ развития «образа - Я» средствами диалога в контексте соответствующей возрасту субкультуры (на материале детской и юношеской субкультур); предложен комплекс методик, включающий, в том числе авторские, установлены его прогностические возможности для диагностики уровня развития «образа-Я».

Библиографический список

1. Хелл, Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб., 1997.
2. Психология самосознания. Хрестоматия / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 2000.
3. Крылов, А.Н. «Образ - Я» как фактор развития личности: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1984.
4. Лотман, Ю.М. Культура и взрыв. – М., 1992.
5. Зеньковский, В. Основы христианской философии. – М., 1992.
6. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
7. Флоренская, Т.А. Диалог в практической психологии: наука о душе. – М., 2001.
8. Большунова, Н.Я. Субъектность как социокультурное явление. – Новосибирск, 2005.
9. Бернс, Р. Развитие Я - концепции и воспитание. – М., 1986.
10. Фельдштейн, Д.И. Возрастная психология. Детство, отрочество, юность: хрестоматия. – М., 1999.
11. Зеньковский, В.В. Психология детства. – М., 1996.
12. Субботский, Е.В. Ребёнок открывает мир. – М., 1991.
13. Непомнящая, Н.И. Психодиагностика личности. – М., 2001.

Bibliography

1. Khjell, L. Teorii lichnosti (Osnovnihe polozheniya, issledovaniya i primeneniye). – SPb., 1997.
2. Psikhologiya samosoznaniya. Khrestomatiya / pod red. D.Ya. Raygorodskogo. – Samara, 2000.
3. Krihlov, A.N. «Obraz - Ya» kak faktor razvitiya lichnosti: dis. ... kand. psikholog. nauk. – M., 1984.
4. Lotman, Yu.M. Kul'tura i vzrihv. – M., 1992.
5. Zhenkovskiy, V. Osnovih khristianskoy filosofii. – M., 1992.
6. Bakhtin, M.M. Ehstetika slovesnogo tvorchestva. – M., 1979.
7. Florenskaya, T.A. Dialog v prakticheskoy psikhologii: nauka o dushe. – M., 2001.
8. Bolshunova, N.Ya. Sub'ektnost' kak sotsiokul'turnoe yavlenie. – Novosibirsk, 2005.
9. Berns, R. Razvitiye Ya - koncepcii i vospitanie. – M., 1986.
10. Feldshteyn, D.I. Vozrastnaya psikhologiya. Detstvo, otrochestvo, yunost': khrestomatiya. – M., 1999.
11. Zhenkovskiy, V.V. Psikhologiya detstva. – M., 1996.
12. Subbotkiy, E.V. Rebyonok otkrivaet mir. – M., 1991.
13. Nepomnyathaya, N.I. Psikhodiagnostika lichnosti. – M., 2001.

Статья поступила в редакцию 28.11.11

УДК 378.046.4

Tsygankova T.V., Lebedeva M.N. FEATURES OF PEDAGOGICAL MODELING OF ADAPTIVE TECHNOLOGY IN POSTGRADUATE PROFESSIONAL EDUCATION. The article focuses on some aspects of pedagogical modeling of adaptive technology in postgraduate professional education as a means of providing the composition, structure and form of educational activities. In our case, the task performed by this system is teaching. Moreover, the diagnostic system include not only monitoring the level of knowledge and skills but also checks students understanding, using of gained knowledge, analysis, synthesis and evaluation.

Key words: module, the environment, education, adaptive learning, the effect of predicted expectations.

Т.В. Цыганкова, канд. пед. наук, проректор по учебной работе НФ ФАОУ ДПО ГАСИС;

М.Н. Лебедева, доц. каф. педагогики НФ ФАОУ ДПО ГАСИС, г. Новосибирск, E-mail: 120651@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ АДАПТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются некоторые аспекты особенностей педагогического моделирования адаптивных технологий дополнительного профессионального образования среды как средства обеспечивающие состав, структуру, формы ведения образовательной деятельности. В нашем случае задача, выполняемая данной системой – обучающая. При этом в систему диагностики заложен не просто контроль уровня знаний, умений и навыков, а проверяется понимание, применение, аналитические действия, обобщение, оценивание.

Ключевые слова: модуль, среда, образование, адаптивное обучение, эффект прогнозируемого ожидания.

При моделировании и реализации адаптивной технологии дополнительного профессионального образования мы считаем необходимым использование целостной системы проектирования адаптивных технологий профессионального образования (СПАТ), разработанную О.В. Поповой [1].

Возможная организация процесса дополнительного профессионального образования по адаптивным технологиям может быть представлена следующей схемой.

Слушатель, поступающий на обучение в учреждение ДПО – это претендент, подавший документы в учреждение ДПО для получения дополнительного образования, имеющий свои инди-

видуально-психологические особенности, свой уровень социально-профессиональных притязаний, который в случае ДПО, как правило, является заказчиком профессиональной услуги. Поскольку это заказчик услуги, то реализация адаптивной технологии должна быть направлена, в первую очередь, на его потребности и быть настроена на его особенности. Соответственно первый и основной этап работы с данным заказчиком - это полноценная диагностика с целью выявления его индивидуальных особенностей, потребностей и возможностей.

Разработчику конкретной адаптивной технологии необходимо не только использовать имеющиеся в учреждении ДПО, но и самостоятельно подбирать и апробировать, а подчас разрабатывать собственные диагностические средства, методы и процедуры.

Обязательно при осуществлении этапа диагностики исследуется мотивационная сфера обучаемого и выявляются доминирующие мотивы - как побуждение к целенаправленной деятельности, предметно-направленная самоактивность, определяющий выбор и осознанная причина выбора необходимых вариантов ДПО.

Дальнейшим этапом в адаптивной технологии будет тщательный анализ результатов диагностики. Взаимозависимость и взаимообусловленность процессов диагностики и анализа - есть необходимое условие решения любой педагогической задачи вне зависимости от ее предметно-содержательного наполнения и временных ограничений, поэтому невозможно исключить из технологического процесса этап анализа. При этом этап анализа в меньшей степени зависит от типа проектируемой технологии, а в большей степени - от особенностей социальных и экономических условий, в которых она будет реализовываться. Этап анализа традиционно предполагает тщательное изучение теоретических основ создаваемой технологии, проверку наличия и возможностей использования имеющихся аналогий и моделей, а также возможность дополнения создаваемой педагогической технологии элементами традиционных.

Всестороннее знание особенностей обучаемого, полученное в результате проведенного анализа результатов оперативной диагностики, позволит довольно четко определить уровень подготовки обучаемого, его индивидуальные особенности, его потребности, то - есть некий уровень его актуального развития и социально - профессиональных притязаний на необходимые ему дополнительные профессиональные компетенции.

Выявленный уровень подготовки обучаемого, его индивидуальные особенности и социально-профессиональные притязаний на необходимые ему дополнительные профессиональные компетенции должны поступить к педагогам проектировщикам ДПО по адаптивной технологии. Педагог проектировщик, исходя из реальных возможностей образовательного учреждения, государственных требований к профессиональным компетенциям в дополнительном профессиональном образовании, выбранного обучаемым направления дополнительного профессионального обучения, должен составить прогноз достижения уровня дополнительных профессиональных компетенций. Составленный прогноз дает возможность для формулировки задания на ДПО по адаптивной технологии. Задание должно содержать полный объем поставленных задач. В процессе решения проблемы разработки адаптивных технологий первоначально поставленные цели преобразуются в реальные составляющие технологии как последовательности этапов диагностики, предварительного анализа, последующего прогноза, формулирования задания и проектирования адаптивного индивидуального учебного плана.

Следующий этап в технологическом процессе это моделирование адаптивного учебного плана. Будем рассматривать адаптивный учебный план (АУП) как способ организации личной образовательной траектории обучаемого в рамках образовательной среды конкретного учреждения ДПО, но учитывающий особенности обучаемого. Другими словами, АУП является управленческим документом, определяющим педагогические условия достижения частных образовательных целей, последовательное выполнение которых гарантирует получение дополнительного профессионального образования индивидом в рамках государственных требований и личностных притязаний на уровни дополнительных профессиональных компетенций. Не смотря на то, что процессы обучения, образования и адаптации человека признаются непрерывными, для целей анализа, планирования и выполнения различных конкретных образовательных действий непрерывные изменения состояния систем при-

нято рассматривать в дискретные моменты времени, определенные тем или иным способом.

Дидактическое обеспечение адаптивного учебного плана это наполнение педагогического процесса психологически обоснованными, приемлемыми и наиболее эффективными для данной личности педагогическими средствами (объектами, предметами, аппаратами, дидактической техникой, организационно-педагогическими средствами и т.д.).

Дидактическое обеспечение адаптивного учебного плана в адаптивной технологии дополнительного профессионального образования состоит из следующих основных этапов: выбор и обоснование основной идеи педагогической технологии; разработка целевой концепции технологии и иерархическая систематизация учебных целей; проектирование собственно содержания обучения; интеграция содержания, методов и форм обучения; конструирование системы средств реализации технологии в образовательном процессе; разработка системы контроля и оценки учебных достижений обучаемых.

Психологически обоснованные, востребованные данной личностью педагогические средства должны отбираться из арсенала имеющихся в учреждении ДПО, в официально распространенных разработках других учреждений или разрабатываться с учетом основных требований к дидактическому обеспечению адаптивных технологий дополнительного профессионального образования на основе диагностики и анализа [2].

1. Учебный материал (характер его представления) должен учитывать результаты и опыт предшествующего обучения (входной контроль, самоконтроль, четко разработанные методы и методики извлечения знаний и формирования поля знаний).

2. Вновь вводимый файл (пласт, объем, модуль) теоретических и практических вариантов формирования дополнительных профессиональных компетенций должен обеспечивать не только расширение существующего (сформировавшегося на предыдущем этапе обучения) поля знаний, умений, навыков, опыта деятельности, но и их структурирование, интегрирование в организованную пирамиду, позволяющую реализовать собственные потребности обучаемых и требования социально - профессионального пространства.

3. Накапливаемый обучаемым в ходе реализации адаптивного учебного плана опыт необходимо постоянно согласовывать с научным содержанием заданий, выдаваемых для подготовки, самоподготовки, контроля и самоконтроля и др.

4. Подготовка и активное стимулирование обучаемого к самоценной образовательной деятельности в учреждении ДПО должно обеспечивать ему возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в процессе овладения дополнительными профессиональными компетенциями.

5. Любой дидактический материал должен быть подготовлен и организован таким образом, чтобы он давал доступ обучаемому к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для него способов проработки учебного материала, подбору и способу обработки дополнительного материала, выбору индивидуальных форм самообразования и саморазвития и др.

6. Необходимо обеспечить контроль и оценку не только и не столько результата, но в первую очередь процесса обучения, самообучения, развития, совершенствования, то есть тех трансформаций, которые осуществляет обучаемый в процессе реализации адаптивного учебного плана.

Общая структура дидактического обеспечения адаптивного учебного плана состоит, как минимум, из конструирования содержания (конструктивно - содержательная деятельность), конструирования материальных и материализованных средств ((конструктивно - материальная деятельность) и конструирования деятельности (конструктивно-операционная деятельность).

Конструирование содержания адаптивного учебного плана в ДПО, должно обеспечивать состав, структуру, формы ведения образовательной деятельности. Конструктивно - содержательная деятельность педагога проектировщика при дидактическом обеспечении адаптивного индивидуального учебного плана при его реализации по адаптивным технологиям должна обеспечить внутреннее единство всех элементов, сторон и свойств системы в их взаимодействии. Конструирование содержания не может быть сведено к обдумыванию лишь действий педагогов (конструирование педагогических ситуаций), взаимодействий педагогов и обучаемых (конструирование педагогических процессов), содержания и возможностей использования материальных

и материализованных средств. Она должна осуществляться в единстве и многообразии всех составляющих педагогической системы и упорядочивать их совокупность, определять их характер, исходить из содержательной части той профессиональной области, на дополнительные профессиональные компетенции в которой претендует личность.

Конструирование материальных и материализованных средств, то есть конструктивно – материальная деятельность педагогов проектировщиков ДПО по адаптивной технологии - это организационно технологический аспект наполнения целостной педагогической системы отношений «педагог – обучаемый» необходимыми материальными и материализованными средствами, компонентами, отражающими конкретное содержание каждого элемента. Исходя из того, что в рамках конкретного учреждения ДПО они должны материализоваться в единых учебных планах, программах, учебниках, учебно-методических материалах, методических рекомендациях обучаемым и обучающим, учебно - наглядных материалах, аудио, видео и компьютерных составляющих и блоках, определяющих поэтапную и итоговую сертификацию знаний (тесты, вопросы компьютерной аттестации, аудио и видео контроля и др.), то тщательный их отбор, связанный с особенностями обучаемого, его потребностями и ограничениями накладываемыми государственными требованиями и социальными – профессиональным заказом общества основная задача этого этапа [2].

Материальные и материализованные средства, отобранные комплексно, в единстве, в виде взаимосвязанных и взаимообусловленных частей обеспечивающих реализацию адаптивного учебного плана все составляющие учебного процесса профессионального образования. Не допустима подмена педагогических задач функциональными или промежуточными.

Конструктивно-операционная деятельность при дидактическом обеспечении адаптивного учебного плана заключается в организационно – содержательном, организационно – методическом, материально – техническом и социально – психологическом (мотивационном, коммуникативном и т.п.) наполнении всех составляющих АУП для конкретного поэтапного решения задач формирования у обучаемого дополнительных профессиональных компетенций.

Все дидактическое наполнение АУП закрепляются в специальном документе, программе действий и (или) программе дополнительного профессионального обучения, которая включает: полный набор учебных целей; подбор критериев измерения и оценки степени достижения этих целей; точное описание условий обучения.

Дальнейшая работа с обучаемым по программе ДПО при реализации АУП проводится педагогами – технологами. На стадии реализации АУП по адаптивной технологии обучаемый и педагог технолог выступают как совокупный субъект обучения. Очевидно, что педагог технолог, как носитель дополнительного профессионального знания, соответствующего ему дидактического и методического опыта в процессе ДПО формирует новые условия образовательной среды, «внешней» для обучаемого, тем самым стимулируя его к непрерывной адаптационной деятельности. В тоже время обучаемый образует собственную среду, которая по отношению к педагогу технологу будет

рассматриваться как «внешняя» и к которой педагог технолог должен подстраиваться. Педагог технолог должен быть подготовлен к работе со всеми материальными и материализованными средствами, являющимися основой дидактического обеспечения АУП. Им же поручается и контроль достижения уровня дополнительных профессиональных компетенций, а так же и оценка достижения уровня дополнительных профессиональных компетенций по адаптивному учебному плану.

Контроль достижения уровня дополнительных профессиональных компетенций должен содержать контроль выполнения любого этапа реализации АУП и достаточно полный контроль самостоятельной работы обучаемого.

Контроль достижения уровня дополнительных профессиональных компетенций в процессе дополнительного профессионального обучения включает комплекс процедур, которые направляют уровень достижения поставленных обучаемым целей, в предлагаемом адаптивным учебным планом объеме и в установленные сроки.

Для контроля достижения уровня дополнительных профессиональных компетенций в процессе дополнительного профессионального обучения нами используется многократно проверенная и внедренная во многих учреждениях реализующих ДПО распределенная автоматизированная система управления качеством обучения, разработанная специалистами СГА [3], которая позволяет иметь представление об успешности получения профессиональных компетенций обучаемого по АУП в каждом цикле ДПО.

Система позволяет осуществлять диагностические и информационные функции повторного и периодического контроля. При повторном контроле идет проверка знаний параллельно с изучением нового материала, а при периодическом контроле контроль по учебному циклу в целом, позволяющий диагностировать качество усвоения студентом структурных основ и взаимосвязей различных областей знания.

В нашем случае задача, выполняемая данной системой – обучающая, поскольку идет систематизация, обобщение, целостное видение крупного блока учебной информации и связанной с ней деятельности. При этом в систему диагностики заложен не просто контроль уровня знаний, умений и навыков, а проверяется понимание, применение, аналитические действия, обобщение, оценивание.

При постоянном контроле могут возникнуть ситуации требующие корректировки дидактического обеспечения адаптивного индивидуального учебного плана, или даже внесения в сроки и этапы прохождения АУП.

В этом случае АУП и программа прохождения ДПО возвращаются к педагогам проектировщикам, которые по согласованию с обучаемым вносят поправки, дополнения, изменения и т.п. Важным условием выполнения государственных требований к получению документа о пройденном ДПО, подтверждающего получение достаточного уровня дополнительных профессиональных компетенций является оценка на завершающем этапе обучения. Оценка достижения уровня дополнительных профессиональных компетенций по адаптивному учебному плану проводится выполнением обучаемым комплекса творческих задач и защитой выпускной квалификационной работы.

Библиографический список

1. Попова, О.В. Педагогические основы проектирования адаптивных технологий профессионального образования: дис. ... д-ра. пед. наук. - Кемерово, 2007.
2. Попова, О.В. Адаптивные образовательные технологии для возрождения, сохранения и развития коренных народов Сибири / О.В. Попова, М.Н. Лебедева // Тезисы международной научно-практической конф. «Культура, язык, институты гражданского общества коренных народов России: возрождение, сохранение и развитие в этнокультурном контексте Сибирского региона. – Бийск, 2011.
3. Лисовец, С.Ю. К оценке качества профессиональной подготовки специалистов в условиях образовательного рынка / С.Ю. Лисовец, И.Ю. Титаренко. // Труды международной научно-методической конф. «Инновационные технологии организации обучения в техническом вузе: на пути к новому качеству образования». – Пенза, 2010.

Bibliography

1. Popova, O.V. Pedagogicheskie osnovy proektirovaniya adaptivnykh tekhnologiy professional'nogo obrazovaniya: dis. ... d-ra. ped. nauk. - Kemerovo, 2007.
2. Popova, O.V. Adaptivnye obrazovatel'nye tekhnologii dlya vozrozhdeniya, sokhraneniya i razvitiya korennykh narodov Sibiri / O.V. Popova, M.N. Lebedeva // Tezisy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konf. «Kul'tura, yazyk, instituty grazhdanskogo obshchestva korennykh narodov Rossii: vozrozhdenie, sokhranenie i razvitie v etnokul'turnom kontekste Sibirskogo regiona. – Biysk, 2011.
3. Lisovec, S.Yu. K otsenke kachestva professional'noy podgotovki spetsialistov v usloviyakh obrazovatel'nogo rynka / S.Yu. Lisovec, I.Yu. Titarenko. // Trudy mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konf. «Innovatsionnye tekhnologii organizatsii obucheniya v tekhnicheskoy vuz: na puti k novomu kachestvu obrazovaniya». – Penza, 2010.

Статья поступила в редакцию 28.11.11

УДК 510 (075.5)

Vikulov I.G., Zaykin M.I. **ABOUT ONE APPROACH TO DIALOGUEZATION OF TRAINING OF PUPILS TO SEARCH OF THE DECISION OF TASKS WITH MOVEMENT.** The phenomenon dialoguezation of training of pupils to search of the decision of tasks with movement is analyzed in article. The basic stages of search of the decision of tasks with movement are allocated. The structure of the intellectual actions which are carried out on each of these stages is defined. Blocks of the questions, allowing to initiate performance of these actions are created.

Key words: tasks with movement, to search of the decision, stages of research activity, blocks of questions.

И.Г. Викулов, аспирант ФГБОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара», г. Арзамас, E-mail: mzaykin@yandex.ru; **М.И. Зайкин**, д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара», г. Арзамас, E-mail: mzaykin@yandex.ru

ОБ ОДНОМ ПОДХОДЕ К ДИАЛОГИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПОИСКУ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ

Анализируется феномен диалогизации обучения школьников поиску решения задач на движение, выделяются основные этапы поиска решения задач на движение, определяется состав интеллектуальных действий, выполняемых на каждом из них, и конструируются блоки вопросов, позволяющих инициировать выполнение этих действий.

Ключевые слова: задачи на движение, поиск решения, этапы поисковой деятельности, блоки вопросов.

Рассматривая процесс решения сюжетной задачи на движение в контексте деятельностного подхода к обучению математике, утвердившемуся в последнее время в теории и практике математического образования школьников, следует понимать его как деятельность, которая, равно как и всякая другая, структурно состоит из отдельных действий, а процессуально складывается из последовательности этапов.

Тогда понятно, что диалогизировать процесс поиска решения сюжетной задачи на движение можно при помощи блоков вопросов, инициирующих выполнение основных действий на каждом из этапов поискового процесса.

При его определении необходимо исходить, прежде всего, из сущности и назначения каждого из них. Опираясь на работы Д. Поля [1], Л.М. Фридмана [2], А.Я. Цукаря [3], Л.И. Кузнецовой и Е.Н. Перовошиковой [4], А.Е. Захаровой [5] и некоторых других авторов, нами выделена такая последовательность поисковых этапов и состав действий к каждому из них.

I. ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ТЕКСТОМ ЗАДАЧИ

- 1.1. Чтение и воспроизведение текста задачи
- 1.2. Выделение структурных частей задачи
- 1.3. Выделение смысловых частей текста задачи

II. ИЗУЧЕНИЕ СЮЖЕТА ЗАДАЧИ

1. Структурный анализ сюжета задачи

- 1.1. Общая характеристика движения
- 1.2. Выделение объектов движения
- 1.3. Выделение режимов (ситуаций) движения

2. Семантический анализ сюжета задачи

- 2.1. Разъяснение смысла непонятных терминов и словесных оборотов
- 2.2. Выделение и фиксирование известных значений величин
- 2.3. Выделение и фиксирование искомых величин
- 2.4. Составление схематической модели текста задачи

III. ПОИСК ПЛАНА РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ

1. Логический анализ задачной ситуации

- 1.1. Запись зависимостей между величинами с помощью формул и выражение величин из формул
- 1.2. Перевод отношений между величинами на математический язык

2. Составление плана решения задачи

- 1.1. Выявление разрешимых элементарных задач (шагов решения) и их последовательности (арифметический способ)
- 1.2. Выбор неизвестной величины и выражение через неё других величин (алгебраический способ)
- 1.3. Установление условия для составления уравнения (системы уравнений) (алгебраический способ)
- 1.4. Запись решающей модели задачи.

Общий вид диалогового процесса поиска решения сюжетной задачи на движение в соответствии с выделенными этапами и основными действиями представлен на схеме 1.

Приведенная схема дает лишь общее представление о диалоговом процессе поиска решения сюжетной задачи на движение как о сложном и многогранном процессе. На ней представлены центры «кристаллизации» диалогических результатов: структурированный текст задачи, схематическая запись текста задачи, табличная запись текста задачи и план решения задачи, а также указаны виды аналитической деятельности: структурный анализ текста задачи, семантический анализ сюжета задачи, структурный анализ сюжета задачи и логический анализ задачной ситуации.

Назначение первого этапа можно реализовать, если структурные части задачи вовлечь в некую деятельность по их называнию, воспроизведению учащимися (полностью или частично), видоизменению и т.п., что и должно быть положено в основу диалогового общения с учащимися, а инициировано при обсуждении посредством вопросов, образующих первый блок.

Блок 1

- О чём говорится в задаче?
- Что дано?
- Что требуется определить?
- Что известно?
- Что неизвестно?
- Определено ли неизвестное данными задачи?
- Сколько требований в задаче? Какие?
- Как иначе можно сформулировать требование задачи?
- Содержатся ли элементы условия в требовании задачи?

Какие?

- Если поменять местами условие и требование задачи, то какой будет её формулировка?
- Какие смысловые части необходимо выделить в условии задачи?
- Какие смысловые части необходимо выделить в требовании задачи?
- Как нужно расставить вертикальные чёрточки, выделяющие смысловые части в тексте задачи?

На этапе изучения сюжета задачи будем различать структурный и семантический анализ сюжета задачи. При диалоговой работе очередность в их проведении особого значения не имеет. Во многих случаях наиболее целесообразен вариант их смешанной реализации.

Структурный анализ ориентирован на обеспечение понимания школьниками процесса движения, заданного условием и требованием задачи, его особенностей, выяснение того, как происходит движение, сколько тел участвует в движении, в каком направлении движется каждое из этих тел, какие различные ситуации движения определены сюжетом задачи и почему их необходимо рассматривать каждую по отдельности. Выполнение действий, входящих в состав основных этого этапа поиска решения задачи на движение, может быть инициировано при помощи вопросов, которые мы объединяем во второй блок.

Блок 2

- Какой процесс описывается в задаче?

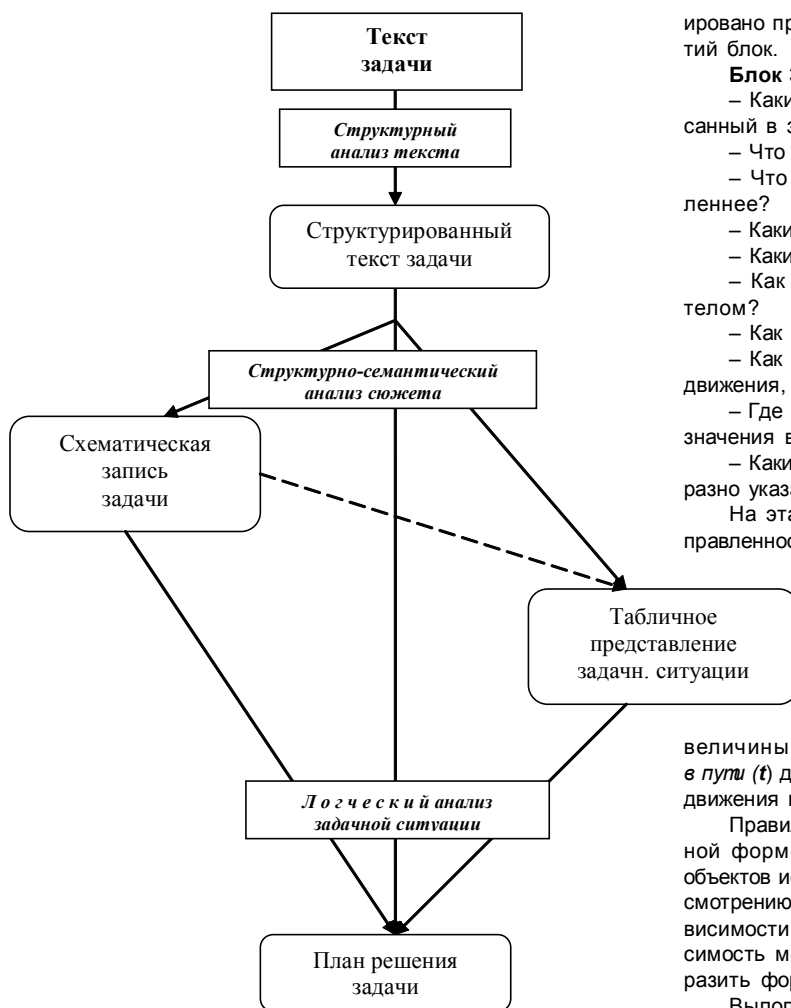


Схема 1. Развитие диалогового процесса поиска решения сюжетной задачи на движение

- Какое это движение?
- Какие тела участвуют в движении?
- Одинаково ли движутся тела?
- Изменяется ли со временем режим движения первого тела?
- Изменяется ли со временем режим движения второго тела?
- Какие ситуации движения необходимо рассматривать отдельно и почему?

Семантический анализ сюжета задачи многофункционален. Он позволяет достичь нового, более высокого уровня понимания задачи и представления её текста. Структурированный текст, полученный ранее, теперь уже перестаёт удовлетворять. Несмотря на расставленные в нём смысловые акценты, он всё же остаётся словесным, а потому мало наглядным и удобным для многих школьников при выполнении поисковых действий. Теперь возникает необходимость его компактного представления, легко обозримого и позволяющего подмечать скрытые от непосредственного взгляда особенности задачной ситуации. Такой формой является схематическая запись текста.

Важной отличительной особенностью схематической записи текста является широкое использование в ней разного рода обозначений, символов, букв, стрелок и т.п., наделённых информацией, легко воспринимаемой визуально. Ещё одной не менее важной особенностью является то, что в ней чётко выделены все условия и требования задачи, касающиеся каждого движущегося объекта. Наконец, второстепенная информация, касающаяся описательных подробностей фабулы задачи, в некотором смысле затеняющая числовые характеристики и отношения величин в схематической записи не приводится.

Выполнение действий, входящих в состав основных этого этапа поиска решения задачи на движение, может быть иници-

ировано при помощи вопросов, которые мы объединяем в третий блок.

Блок 3

- Какие величины характеризуют процесс движения, описанный в задаче?
- Что показывает скорость?
- Что означает, что тело стало двигаться быстрее, медленнее?
- Какие значения величин известны, назовите их?
- Какие значения величин неизвестны?
- Как можно изобразить путь, пройденный движущимся телом?
- Как указать на схеме направления движения тел?
- Как отразить в схематической записи ситуации (режимы) движения, выделенные в сюжете?
- Где и каким образом удобнее указать на схеме известные значения величин?
- Какие неизвестные величины, и каким образом целесообразно указать на схеме?

На этапе поиска плана решения изменяется целевая направленность обсуждения. Акцент в поисковой деятельности переносится на взаимосвязи величин, сопоставление их известных и неизвестных значений.

В осуществлении логического анализа большое значение имеет другая форма краткой записи сюжетной задачи – табличная. Для поиска решения задач на движение табличная запись хороша тем, что в ней на переднем плане предстают главные величины: путь (S), скорость движения (v) и время в пути (t) для каждого из движущихся тел в каждой из ситуаций движения и указываются их числовые значения.

Правильной и экономной записи условия задачи в табличной форме способствует проведённое ранее установление объектов исследования, выделение процессов, подлежащих рассмотрению, и величин, входящих в задачу, наличие формул зависимости. Учащимся при этом понятно, что существует зависимость между величинами и эту зависимость желательно выразить формулой.

Выполнение действий, входящих в состав основных этого этапа поиска решения задачи на движение, может быть инициировано при помощи вопросов, которые мы объединяем в четвёртый блок.

Блок 4

- Какая зависимость связывает величины, характеризующие процесс движения?
- Как записать эту зависимость в виде формулы, используя общепринятые обозначения?
- Как выразить из этой формулы другие величины?
- Какие отношения свойственны величинам, характеризующим процесс движения?
- Как записать эти отношения на математическом языке?
- Как будет выглядеть таблица для краткой записи задачи? Нарисуйте.

– Какие известные значения величин нужно записать в таблице и где?

– Как записать в таблице отношения, свойственные величинам, характеризующим процесс движения, и где?

Мы полагаем, что при поиске решения задач на движение таблица не только выступает в качестве формы краткой записи задачи, но и играет роль особого эвристического средства: любые две заполненные клетки в одной строке означают возможность заполнения третьей клетки в этой же строке (горизонтальная связь), т.е. выполнение шага решения; любое отношение величин (сложения, вычитания, разностного сравнения, кратного сравнения и т.п.), указанное в тексте задачи, означает возможность по одному значению величины найти другое значение этой же величины, записанной выше или ниже в том же столбце (вертикальная связь) и тем самым совершается второй шаг решения. В свою очередь, найденное таким образом значение величины открывает перспективу нахождения значения другой величины в той же строке, где записано найденное (горизонтальная связь), что знаменует выполнение ещё одного шага решения и т.д.

Анализ вертикальных и горизонтальных взаимосвязей и отношений величин, представленных в таблице, есть, по сути, способ осуществления поисковой деятельности при решении задач на движение. Он может производиться не только по известным значениям величин (в арифметической форме), но и по неизвестным их значениям (в алгебраической форме) на основе известных зависимостей между величинами и отношений, свойственных различным значениям одной величины. А это облегчает выбор неизвестного (x) и составление решающей модели задачи в виде уравнения (неравенства) или их систем. Возможно также и экспериментирование в выборе неизвестного. Если x записать в какой-то выбранной клетке таблицы, то удастся ли заполнить остальные клетки таблицы, используя горизонтальные и вертикальные связи величин, и можно ли будет записать уравнение, связывающее два различных буквенных выражения одной и той же величины?

Выполнение действий, входящих в состав основных этого этапа поиска решения задачи на движение, может быть инициировано при помощи вопросов, которые мы объединяем в пятый блок.

Блок 5

(Арифметический метод. Синтез.)

– Есть ли в таблице строка с двумя известными значениями величин? (Найдите значение третьей величины и запишите в соответствующую клетку.)

Библиографический список

1. Пойа, Д. Как решать задачу. – Львов, 1991.
2. Фридман, Л.М. Сюжетные задачи по математике. История, теория, методика: учеб. пос. для учителей и студентов педвузов и колледжей. – М., 2002.
3. Цукар, А.Я. Схематизация и моделирование при решении текстовых задач // Математика в школе. 1998. № 5.
4. Иванова, Т.А. Теория и технология обучения математике в средней школе / уч. пособие для студентов пед. вузов / Т.А. Иванова, Е.Н. - Перевощикова, Л.И. Кузнецова, Т.П. Григорьева. – Н. Новгород, 2009.
5. Захарова, А.Е. Диалог в ходе решения задач на движение // Математика в школе. – 2008. № 5.

Bibliography

1. Poyja, D. Kak reshatj zadachu. – Ljvov, 1991.
2. Fridman, L.M. Syuzhetnihe zadachi po matematike. Istoriya, teoriya, metodika: ucheb. pos. dlya uchiteley i studentov pedvuzov i kolledzheyj. – M., 2002.
3. Cukarj, A.Ya. Skhematizaciya i modelirovanie pri reshenii tekstovihkh zadach // Matematika v shkole. 1998. № 5.
4. Ivanova, T.A. Teoriya i tekhnologiya obucheniya matematike v srednej shkole / uch. posobie dlya studentov ped. vuzov / T.A. Ivanova, E.N. Perevothikova, L.I. Kuznesova, T.P. Grigorjeva. – N. Novgorod, 2009.
5. Zakharova, A.E. Dialog v khode resheniya zadach na dvizhenie // Matematika v shkole. – 2008. № 5.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 510 (075.5)

Vikulov I.G., Zaykin R.M. THE MODEL OF DIALOGUEZATION OF METHODOLOGICAL BASES OF TRAINING OF PUPILS TO THE SOLVING SEARCH OF TASKS WITH MOVEMENT. The model of dialoguezation of methodical bases of training of pupils to the solving search of tasks with movement is analyzed. The author discusses its structure. Author characterises each of blocks of the offered model, opens its substantial filling and methodical specificity.

Key words: dialoguezation, model, tasks with movement, training of pupils to search.

И.Г. Викулов, аспирант ФГБОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им.

А.П. Гайдара», г. Арзамас, E-mail: mzaykin@yandex.ru; **Р.М. Зайкин**, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара», г. Арзамас, E-mail: mzaykin@yandex.ru

МОДЕЛЬ ДИАЛОГИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКИХ ОСНОВ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПОИСКУ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ

Анализируется модель диалогизации методических основ обучения школьников поиску решения задач на движение, обсуждается её структура, характеризуется каждый из блоков предложенной модели, раскрывается его содержательное наполнение и методическая специфика.

Ключевые слова: диалогизация, модель, задачи на движение, поиск решения, обучение учащихся поиску.

Несмотря на значительные успехи методики обучения решению задач на движение, многие школьники по-прежнему испытывают серьезные трудности в отыскании способа решения. Причина затруднений, по мнению ряда исследователей, кроется в неумении анализировать условие задачи, в котором представлена ее сюжетная составляющая: описан процесс движения, охарактеризованы движущиеся объекты, заданы характеристики движения, указаны числовые значения величин. Например, Г.И. Бо-

– Есть ли в таблице столбец, в котором в одной клетке записано значение величины, а в другой указано отношение, позволяющее его найти? (Найдите его.)

– И т. д.

– Как будет выглядеть план решения задачи?

(Арифметический метод. Анализ.)

– Какие значения величин нужно знать, для того, чтобы найти искомое значение величины? Известны ли эти значения?

– Какие отношения связывают неизвестные из этих значений величин с известными?

– И т. д.

– Как будет выглядеть план решения задачи?

(Алгебраический метод.)

– Какое неизвестное значение величины обозначим буквой x ?

– Каким образом можно выразить другие неизвестные значения величин? (По горизонтали, по вертикали.)

– Какое условие позволяет составить уравнение? Запишите его.

Таким образом, феномен диалогизации обучения школьников поиску решения задач на движение, требует выделения основных этапов поиска решения, определения состава интеллектуальных действий, выполняемых на каждом из них, и конструирования блоков вопросов, что позволяет инициировать выполнение этих действий.

гачева [1, с. 37] отмечает, что многие учащиеся затрудняются выделять из условия задачи величины, связанные какими-либо зависимостями. По её мнению, это можно объяснить тем, что в одних случаях у учеников не сформировано представление о нужной зависимости, и они не могут по ее словесному описанию дать математическое истолкование; в других случаях представление о нужной зависимости у учеников есть, но они не находят эту зависимость в условии задачи. Школьники не могут установить,

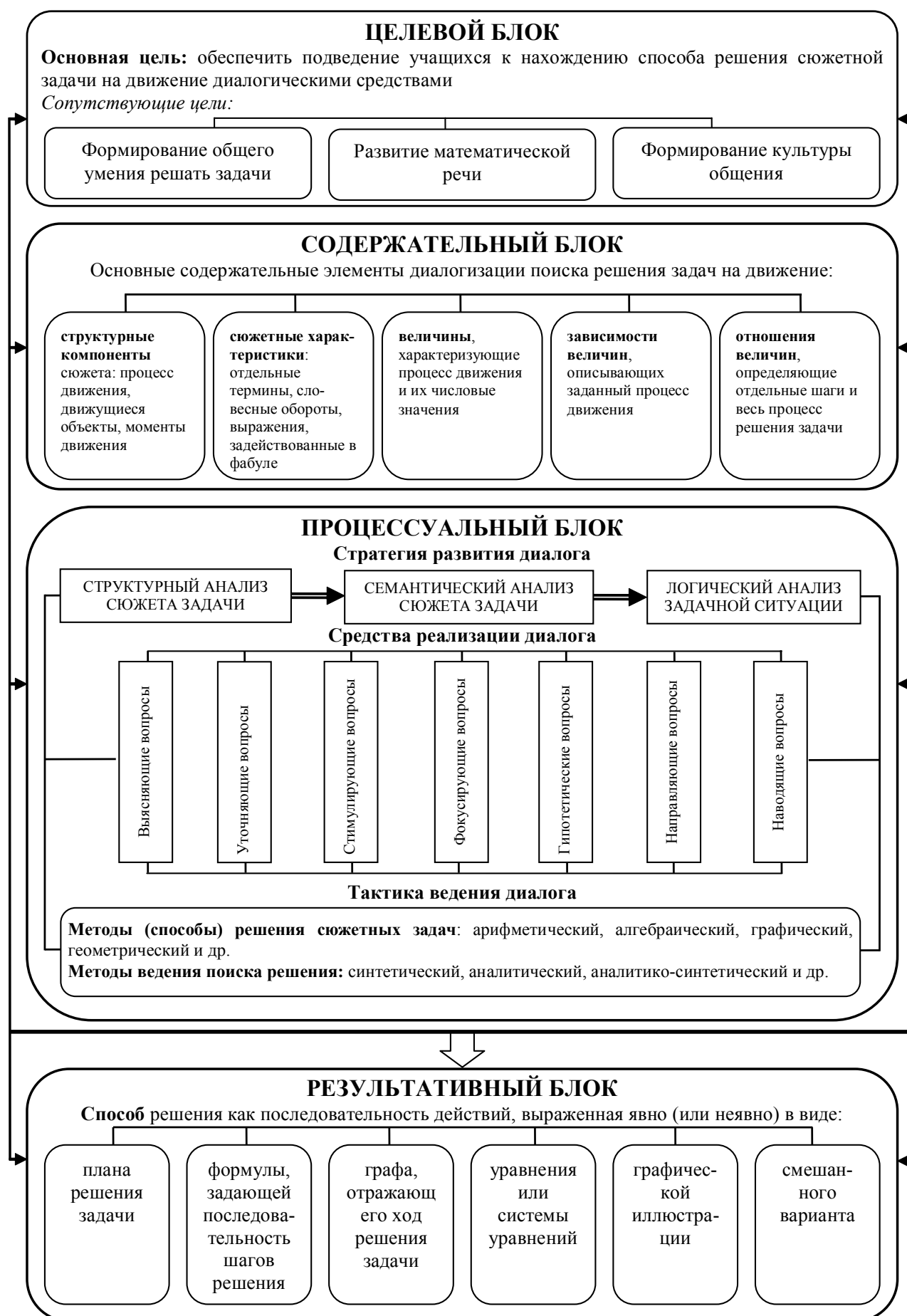


Рис. 1. Модель диалогизации методических основ обучения учащихся поиску решения сюжетных задач на движение

соответствует ли полученное ими уравнение условию заданной задачи, а если и обнаруживают несоответствие (например, с помощью учителя), то ищут ошибку, как правило, в уравнении: пытаются изменить знаки действия, которые использовались при составлении уравнения, без учета содержания задачи, т.е. рассматривают уравнение в отрыве от задачи». На возникающие у школьников трудности, связанные с пониманием особенностей процесса движения, свойственного конкретной задаче, с учетом направления движения, отношений величин, характеризующих это движение, указывают Л.И. Кузнецова и Е.Н. Перевощикова [2, с. 185]. Анализируя типичные трудности, возникающие у школьников при решении сюжетных задач на движение, Н.Я. Виленкин и Л.Г. Петерсон [3, с. 39] закономерно приходят к выводу о том, что главная причина этих трудностей связана с тем, что у многих учащихся отсутствуют ясные представления о происходящих при движении изменениях.

Нам представляется, что все такие возможные препятствия в решении школьниками задач на движение могут быть преодолены в процессе диалогического взаимодействия учителя с учениками, для чего необходимо диалогизировать имеющиеся методические основы обучения школьников поиску решения таких задач.

Предлагаемая нами модель диалогизации представлена на схеме 1.

Охарактеризуем вкратце содержание каждого блока модели.

В *целевом* блоке отражены цели и задачи, связанные с диалогизацией обучения учащихся поиску решения сюжетных задач на движение. Правильная постановка целей, как известно, предопределяет выбор содержательных и технологических средств их достижения.

Целью диалогизации обучения школьниками поиску решения сюжетных задач на движение является обеспечение нахождения учащихся способа решения задачи диалоговыми средствами.

Благодаря специфике учебного диалога как метода обучения попутно реализуются и другие образовательные цели. Во-первых, целенаправленное обучение учащихся поиску решения сюжетных задач на движение в диалоговой форме приучает школьников задавать себе аналогичные вопросы при решении любой другой математической задачи, а, значит, способствует формированию общего умения решать задачи, что само по себе имеет большую образовательную ценность. Во-вторых, поскольку учебный диалог происходит в разговорной форме, то учащиеся, отвечая на вопросы учителя, получают возможность больше на уроке говорить, выражать свои мысли, высказывать предположения и догадки на математическом языке, что при надлежащем контроле со стороны учителя непременно будет способствовать развитию математической речи школьников. В-третьих, поскольку диалог предполагает общение его участников, то систематическое его употребление в учебно-познавательной деятельности будет способствовать формированию культуры общения ученика с учителем и учащихся друг с другом в процессе поисковой деятельности.

Второй блок методической модели – *содержательный* ориентирован на отражение того содержания, на котором непосредственно развивается диалогическое взаимодействие учителя с учащимися. В содержание сюжетных задач на движение должны быть включены:

- структурные компоненты сюжета: процесс движения, движущиеся объекты, моменты движения;
- сюжетные характеристики, отдельные термины, словесные обороты, выражения, задействованные в фабуле;
- величины, характеризующие процесс движения и их числовые значения;
- зависимости величин, описывающих заданный процесс движения;
- отношения величин, определяющие отдельные шаги и весь процесс решения задачи.

Ещё одним важным блоком методической модели является *процессуальный*. Данный блок отражает процессуальные аспекты диалогического поиска решения, включающие такие важные его моменты, как:

- а) линия развития учебного диалога или общее направление обсуждения особенностей задачи на движение, проявляющее способ её решения. Из изложенного в предыдущем параграфе следует, что стратегия развития учебного диалога по ус-

воению предметного содержания, внутренних связей и логических особенностей любой задачи на движение может быть определена в ходе структурного анализа текста задачи, семантического анализа сюжета задачи и логического анализа задачной ситуации. Эта триада в указанной последовательности и определяет общую линию развития диалога (его стратегию);

б) средства реализации диалога. К ним, как уже говорилось, при обучении решению задач, прежде всего, относят вопросы. С их помощью можно обеспечивать необходимый уровень эвристичности поисковой деятельности школьников на различных её этапах, соблюдать полезную меру самостоятельности учащихся в нахождении способа решения, придавать учебной работе динамизм и направленность на получение конечного результата. Вопросы как универсальное средство учебного диалога выполняют и функции педагогической поддержки, так необходимой многим учащимся для глубокого понимания всех хитросплетений сюжета задачи на движение и особенностей её внутренних взаимосвязей и логических отношений. При этом важно, как справедливо отмечает Д. Поля [4, с. 8], чтобы ученик смог «приобрести как можно больше опыта самостоятельной работы. Но если он оставлен наедине с задачей без всякой помощи или если эта помощь недостаточна, это может не принести ему никакой помощи. Если помощь учителя чрезмерна, ничего не остаётся на долю ученика. Учитель должен помогать, но не слишком много и не слишком мало, так, чтобы ученику оставалась разумная доля работы».

Из всего многообразия вопросов при диалоговом обучении учащихся поиску решения сюжетных задач на движение целесообразны прежде всего такие их виды: выясняющие вопросы, уточняющие вопросы, стимулирующие вопросы, фокусирующие вопросы, гипотетические вопросы, направляющие вопросы; направляющие вопросы.

Наконец, процессуальные аспекты характерны и тактике ведения диалога, выражающейся в том, что его средства и логика зависят и от выбранного на некотором этапе метода решения сюжетной задачи на движение: арифметического, алгебраического, графического и др., а также способа организации поисковой деятельности: аналитического, синтетического, аналитико-синтетического.

Четвёртый блок модели – *результативный* отражает те качественные сдвиги в поиске решения сюжетной задачи на движение, которые должны неотвратимо произойти в процессе диалогового взаимодействия учителя и учащихся. Первый рубежный сдвиг связан с согласованием интуитивных представлений учащихся о процессе движения с его понятийными характеристиками. Второй знаменует построение схематической модели текста задачи, а третий – получение решающей модели задачи, выражающей найденный способ решения.

Сюжетные задачи, как хорошо известно, могут быть решены различными методами и способами. Наиболее употребительными в практике школьного обучения математике являются арифметический, алгебраический и графический способы. Хотя встречаются и такие сюжетные задачи, которые могут быть эффективно решены с привлечением геометрических знаний, соображений симметрии, путём логических рассуждений и т.п. [5, с. 5-6].

Найденное решение конкретной задачи на движение в рамках трёх основных способов решения сюжетных задач может быть представлено последовательностью действий в виде:

- плана решения задачи;
- вычислительной формулы, задающей последовательность шагов решения;
- графа, иллюстрирующего поиск решения задачи и само найденное решение;
- уравнения (неравенства) или их систем;
- графической иллюстрации последовательности действий и самого решения;
- какого-либо смешанного варианта.

Полученная модель состоит из совокупности элементов, образующих единую структуру и служащих достижению основной цели – обеспечению подведения учащихся к нахождению способа решения сюжетной задачи на движение диалогическими средствами. Структурные элементы модели взаимосвязаны между собой и образуют целостное образование, результатом их взаимообусловленности и взаимодействия является завершенность процесса подведения учащихся к нахождению способа решения сюжетной задачи на движение диалогическими средствами.

Библиографический список

1. Богачева, Г.И. К методике обучения школьников IV-V классов анализу текстовых задач // Математика в школе. – 1984. – № 1.
2. Иванова, Т.А. Теория и технология обучения математике в средней школе: учебн. пособие для студентов пед. вузов / Т.А. Иванова, Е.Н. Перевошкова, Л.И. Кузнецова, Т.П. Григорьева. – Н. Новгород, 2009.
3. Виленкин, Н.Я. Использование координатного луча для решения задач на движение / Н.Я. Виленкин, Л.Г. Петерсон // Математика в школе. – 1984. – № 1.
4. Пойа, Д. Как решать задачу. – Львов, 1991.
5. Зияитдинов, Р.Г. Решение сюжетных задач в 5-6 классах: уч. пособие. – Тверь, 1996.

Bibliography

1. Bogacheva, G.I. K metodike obucheniya shkolnikov IV-V klassov analizu tekstovikh zadach // Matematika v shkole. – 1984. – № 1.
2. Ivanova, T.A. Teoriya i tekhnologiya obucheniya matematike v sredney shkole: uchebn. posobie dlya studentov ped. vuzov / T.A. Ivanova, E.N. Perevozhikova, L.I. Kuznetsova, T.P. Grigorjeva. – N. Novgorod, 2009.
3. Vilenkin, N.Ya. Ispol'zovanie koordinatnogo lucha dlya resheniya zadach na dvizhenie / N.Ya. Vilenkin, L.G. Peterson // Matematika v shkole. – 1984. – № 1.
4. Poyja, D. Kak reshat' zadachu. – Ljvov, 1991.
5. Ziyaitdinov, R.G. Reshenie syuzhetnykh zadach v 5-6 klassakh: uch. posobie. – Tverj, 1996.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 510 (075.5)

Kolosova V.A. TECHNOLOGIC APPROACH IN PREPARATION OF FUTURE MATHS TEACHERS TO DEVELOP CREATIVE ABILITIES OF SCHOOLCHILDREN. The paper deals with the technologic approach for preparation of maths students to develop creative abilities of schoolchildren. Learner-centered and professional competences of maths students, some levels of preparation as well as a model of using technologic approach in preparation of future maths teachers to develop of creative abilities of schoolchildren are defined in the paper.

Key words: creativity, levels of technological preparation, model of technological preparation of students.

В.А. Колосова, доц. ФГБОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара», г. Арзамас, E-mail: vakolosova@gmail.com

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

В работе рассматривается технологический подход к подготовке студентов-математиков к развитию творческих способностей школьников. Определяются личностные и профессиональные компетенции студентов-математиков, определяются уровни подготовки, а также представлена модель использования технологического подхода в подготовке будущих учителей математики к развитию творческих способностей школьников.

Ключевые слова: технологический подход, модель подготовки будущих учителей математики к развитию творческих способностей школьников, уровни.

Стремительное развитие человеческой цивилизации, технологическое и культурное разнообразие в современном мире требуют подготовки активного, думающего человека, способного творчески подходить к решению задач, понимать и формулировать смыслы человеческой деятельности. Интеллект и творческий потенциал человека превращаются в ведущий фактор экономического роста и национальной конкурентоспособности [1-9]. Творческое развитие личности – это сложный процесс, требующий длительной и систематической работы в этом направлении. Отечественные психологи Б.Г. Ананьев, Д.Б. Богоявленский, П.Я. Гальперин, Л.С. Выготский, Е.Н. Кабанова-Меллер, А.Н. Леонтьев, В.Ф. Паламарчук, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн считают, что творчество – это продукт мыслительной деятельности, причем результатом творческого мышления является открытие чего-то нового. Л.С. Выготский в своих трудах отмечает, что «... творчество существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое».

Известный отечественный педагог И.Я. Лернер определяет творчество в учебном процессе как форму деятельности человека, направленную на создание качественно новых для него ценностей, имеющих общественное значение, т.е. важную для формирования личности как общественного субъекта, при этом выделяет такие процессуальные черты творческой деятельности, как:

- самостоятельный, внутрисистемный и межсистемный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- видение новой проблемы в традиционной ситуации;
- видение новой функции объекта в отличие от традиционной;
- видение структуры объекта;
- учет альтернатив при решении задач;
- комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности при решении новой проблемы;

- отбрасывание всего известного и создание принципиально нового способа объяснения [8].

Проблеме творческого развития учащихся уделяли большое внимание такие известные математики, как А.Н. Колмогоров, Ж. Адамар, Л.Д. Кудрявцев, П.С. Александров, В.М. Тихомиров, А.И. Маркушевич и др. Вопросы развития интеллектуально-творческих способностей учащихся при изучении математики посвящены работы Ю.М. Колягина, Р.С. Черкасова, Д. Пойа, П.М. Эрдиенева, А.Г. Мордковича, М. Клякля, Г.И. Саранцева, Г.В. Дорофеева, М.И. Зайкина, Г.В. Томского, С.В. Арюткиной и др. Учитывая специфику обучения математике, авторы обращают внимание на изменение роли и места задач в обучении, а также на целесообразности и некоторого видоизменения самих задач. Это обуславливает необходимость самостоятельного конструирования задач, создания собственного методического инструментария, позволяющего сформировать личностные и профессиональные компетенции будущего учителя математики, готового к творческому развитию личности школьника. Так, например, технологический подход к развитию творческих способностей польского математика-методиста М. Клякли основывается на решении многоэтапных математических задач, формирующих познавательную активность личности обучаемого. Известный математик Г. Томский считает целесообразным использование технологического подхода ЖИПТО в различных видах деятельности и разнообразных формах обучения математике, что, по его мнению, способствует развитию не только логического мышления, но и формированию общей культуры. Из вышесказанного следует, что характерной чертой творческого развития, безусловно, является субъективная новизна результата деятельности и процесса ее выполнения, что противостоит шаблону, оно наполняет жизнь радостью, обуславливает потребность в знании, работу мысли, вводит человека в атмосферу постоянного поиска.

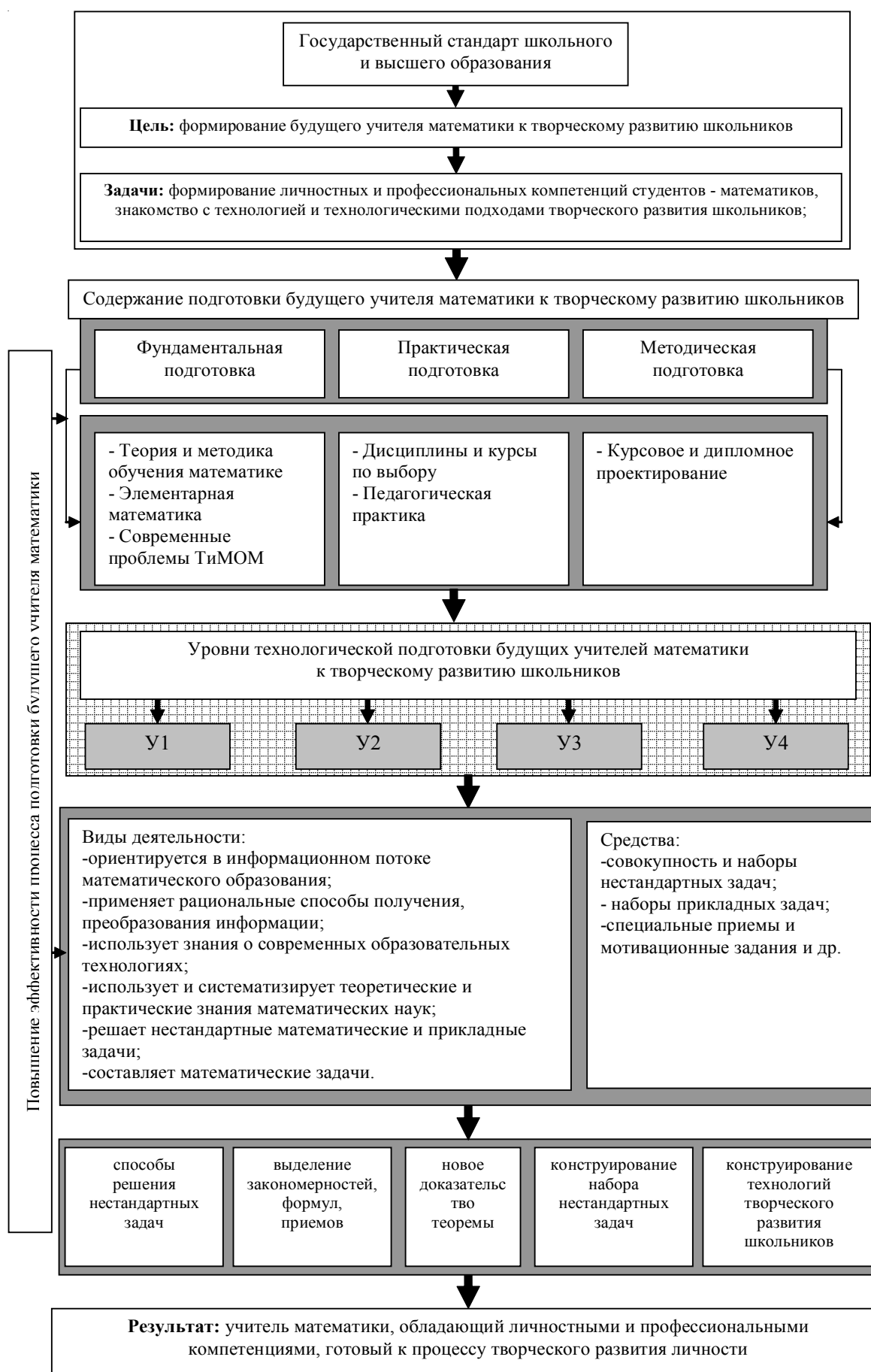


Рис. 1. Модель использования технологического подхода в подготовке будущих учителей математики к развитию творческих способностей школьников Библиографический список

В связи с этим возникает необходимо формирования личности будущего высококвалифицированного педагога, способного успешно развивать творческие способности школьников в условиях модернизации школьного математического образования. Качество профессиональной подготовки выпускников вуза находится в прямой зависимости от педагогической технологии, которая используется для реализации поставленной задачи и достижения поставленных целей.

Необходимо заметить, что термины «образовательные технологии», «технологии обучения», «педагогические технологии» широко используются в сфере образования, однако часто в разных значениях. В этой связи необходимо уточнить, какое содержание будет вкладываться в понятие «технологии» в данной работе.

Технология (от греч. *techné* – искусство, мастерство, умение и *logos* – слово, учение) – совокупность приёмов и способов получения, обработки или переработки сырья, материалов, полуфабрикатов или изделий, осуществляемых в различных отраслях; научная дисциплина, разрабатывающая и совершенствующая такие приёмы и способы.

В более широком смысле технология – способ преобразования вещества, энергии, информации в процессе изготовления продукции, обработки и переработки материалов, сборки готовых изделий, контроля качества, управления. Технология воплощает в себе методы, приёмы, режим работы, последовательность операций и процедур, она тесно связана с применяемыми средствами, оборудованием, инструментами, используемыми материалами. Совокупность технологических операций образует технологический процесс. Современная наука использует термин «технология» и в таких сочетаниях, как «технология обучения, образовательного процесса, лечения, управления» [10].

Таким образом, технология – это процесс, то есть совокупность действий, в результате которых решаются те или иные задачи и достигаются определённые цели.

Анализ отечественной и зарубежной научно-педагогической литературы по проблеме технологизации учебно-воспитательного процесса и управления им показывает, что массовое внедрение педагогических технологий в практику исследователи относят к началу 60-х годов и связывают с реформированием американской, а затем европейской школы. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Дж. Кэрролл, Б. Блум, Г. Гейс, П. Митчелл, В. Коскарелли и др. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к обучению отражена в научных трудах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Тальзиной, А.Г. Ривина,

Л.Н. Ланда, Ю.К. Бабанского, П.М. Эрдниева, И.П. Раченко, Л.Я. Зориной, В.П. Беспалько, М.В. Кларина, М.И. Махмутова, Т.И. Шамоной и др. Соответственно, образовательная технология может быть определена как совокупность действий для достижения целей образования, или, более развернуто, как выстроенная в определенной последовательности и оптимизированная система действий (операций) субъектов образовательного процесса, ориентированная на эффективное достижение образовательных целей. Педагогическая технология – это воспроизводимый способ организации учебного процесса с четкой ориентацией на определенную цель. Основные признаки педагогической технологии: диагностичность описания цели; воспроизводимость педагогического процесса (в т.ч. предписание этапов, соответствующих им целей обучения и характера деятельности обучающего и обучаемого); воспроизводимость педагогических результатов.

На наш взгляд, к основным уровням технологической подготовки студентов к творческому развитию школьников целесообразно отнести: организационно-содержательный; операционно-рефлексивный; проектно-конструктивный, творческий. Каждый уровень отражает движение студента к поставленной цели, точки зрения тех интеллектуальных операций, которые преобладают на каждом этапе. Кроме того, заметим, что каждый уровень характеризуется набором таких интеллектуальных действий, которые поддаются объективному наблюдению и измерению. Исходя из этого, под уровнем технологической подготовки студентов к развитию творческих способностей школьников будем понимать определенный результат в рамках фундаментальной, практической, методической подготовки. Это могут быть новые способы решения задач, наборы сконструированных самостоятельно задач, новые доказательства, закономерности и конечно венцом подготовки является самостоятельное проектирование и конструирование технологического подхода творческого развития школьников.

На каждом из уровней формируются личностные, социальные и профессиональные компетенции.

Все данные результаты обобщены в модели подготовки будущего учителя математики к творческому развитию школьников (рис. 1).

Таким образом, представленная модель технологической подготовки будущих учителей математики к развитию творческих способностей школьников является одним из направлений интенсификации процесса обучения студентов, позволяющего комплексно развивать компетенции, необходимые будущим учителям математики.

Библиографический список

- Беляева, А.П. Методология и теория профессиональной педагогики. – СПб., 1999.
- Гусев, В.А. Как помочь ученику полюбить математику? М., 1994. – Ч. 1.
- Загрекова, Л.В. Педагогическая практика в системе подготовки будущего учителя: уч. пособие / Л.В. Загрекова, В.В. Николина, Л.В. Кильянова, Н.Н. Ладилова [и др.]. Н.Новгород, 2002.
- Зайкин, М.И. Учимся на чужих ошибках: тетрадь с развивающими заданиями по математике для 5 класса / М.И. Зайкин, В.А. Колосова. М., 1998.
- Зайкин, М.И. Учимся на чужих ошибках: тетрадь с развивающими заданиями по математике для 5 класса / М.И. Зайкин, В.А. Колосова. М., 1998.
- Зайкин, М.И. О продуктивных видах математической деятельности, способствующих приобщению школьников к творчеству // Педагогические технологии математического творчества: сб. статей участников Международной научно-практической конф. / под ред. М.И. Зайкина. Арзамас, 2011.
- Клякля, М. Формирование творческой математической деятельности учащихся классов с углубленным изучением математики в школах Польши. Пlock, 2003.
- Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
- Савинов, Е.С. Образовательные стандарты и динамичность меняющихся реальностей / Е.С. Савинов, А.М. Кондаков // Бюллетень «Просвещение». – 2010. – № 35.
- Самерханова, Э.К. Организация познавательно-творческого пространства обучения студентов математике // Проблемы творческого развития: сб. статей участников Международной конф. С.-Сорлен д Арве, 2008.

Bibliography

- Belyaeva, A.P. Metodologiya i teoriya professional'noy pedagogiki. – SPb., 1999.
- Gusev, V.A. Kak pomoch' ucheniku polyubit' matematiku? M., 1994. – Ch. 1.
- Zagrekova, L.V. Pedagogicheskaya praktika v sisteme podgotovki buduthego uchitelya: uch. posobie / L.V. Zagrekova, V.V. Nikolina, L.V. Kil'yanova, N.N. Ladilova [i dr.]. N.Novgorod, 2002.
- Zayjkin, M.I. Uchimsya na chuzhikh oshibkakh: tetradj s razvivayuthimi zadaniyami po matematike dlya 5 klassa / M.I. Zayjkin, V.A. Kolosova. M., 1998.
- Zayjkin, M.I. Uchimsya na chuzhikh oshibkakh: tetradj s razvivayuthimi zadaniyami po matematike dlya 5 klassa / M.I. Zayjkin, V.A. Kolosova. M., 1998.
- Zayjkin, M.I. O produktivnykh vidakh matematicheskoy deyatel'nosti, sposobstvuyuthikh priobtheniyu shkol'nikov k tvorchestvu // Pedagogicheskie tekhnologii matematicheskogo tvorchestva: sb. statey uchastnikov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konf. / pod red. M.I. Zaykina. Arzamas, 2011.
- Klyaklya, M. Formirovanie tvorcheskoy matematicheskoy deyatel'nosti uchastnikhsya klassov s uglublennim izucheniem matematiki v shkolakh Pol'shi. Plock, 2003.

8. Lerner, I.Ya. didakticheskie osnovih metodov obucheniya. - M., 1981.
9. Savinov, E.S. Obrazovatelnihe standartih i dinamichnostj menyayuthikhsya realjnostej / E.S. Savinov, A.M. Kondakov // Byulletenij «Prosvethenie». - 2010. - № 35.
10. Samerkhanova, Eh.K. Organizaciya poznavateljno-tvorcheskogo prostranstva obucheniya studentov matematike // Problemih tvorcheskogo razvitiya: sb. statej uchastnikov Mezhdunarodnoj konf. S.-Sorlen d Arve, 2008.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 378.046.4

Napreev S.G., Kaljuzhnyj E.A. **CONTENT OF SPECIAL COURSE «ORGANIZATION OF SPORTS AND IMPROVING ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL».** In article the problem of low readiness of primary school teachers to sports and improving activity is shown. The subjects of substantial maintenance of process of increase of level of readiness of primary school teachers which do not have special sports education, to sports and improving activity in the system of further professional education are presented.

Key words: sports and improving activity, professional readiness, readiness of teachers of initial classes to spots and improving activity, improvement of professional skill, content of special course, modeling.

С. Г. Напреев, аспирант Нижегородского института развития образования, г. Нижний Новгород,
E-mail: napsergej@yandex.ru; **Е. А. Калюжный**, канд. биол. наук, доц., зав. каф. мед. подготовки и БЖД АГПИ,
г. Арзамас, Email: eakmail@mail.ru

СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СПЕЦКУРСА «ОРГАНИЗАЦИЯ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ»

В статье показана проблема низкой готовности учителей начальных классов к физкультурно-оздоровительной деятельности. Представлена тематика содержательного обеспечения повышения уровня готовности учителей начальных классов, не имеющих специального физкультурного образования, к физкультурно-оздоровительной деятельности в системе повышения квалификации.

Ключевые слова: физкультурно-оздоровительная деятельность, профессиональная готовность, готовность учителей начальных классов к физкультурно-оздоровительной деятельности, повышение квалификации, содержательное обеспечение спецкурса, организация физкультурно-оздоровительной деятельности в начальной школе, моделирование.

Необходимость осуществления учителем начальных классов физкультурно-оздоровительной деятельности детерминруется социальными требованиями по реализации одного из приоритетов государственной образовательной политики – формирование физической культуры личности как фактора ее развития посредством формирования здоровья и здорового образа жизни. В целом ряде исследований утверждается, что физкультурно-оздоровительную деятельность учителя любой специальности (в рамках его функциональных обязательств) следует рассматривать как актуальную социальную потребность [1–3].

Результаты проведенных нами фоновых исследований позволили сделать вывод о наличии критического уровня готовности учителей начальной школы к физкультурно-оздоровительной деятельности [4]. На наш взгляд важнейшим условием формирования необходимого и достаточного уровня готовности учителей начальных классов в сфере физкультурно-оздоровительной деятельности является разработка образовательной программы повышения квалификации на новых содержательных основаниях, ориентированных на повышение готовности учителей к физкультурно-оздоровительной деятельности в школе.

Первым шагом решения проблемы является моделирование данного обеспечения. Метод моделирования предполагает возможность построения модели с логической завершенностью границ исследуемого предмета исследования и осуществляется на основе абстрактно-логических суждений.

Моделируя содержание процесса повышения уровня готовности педагога начальных классов к физкультурно-оздоровительной деятельности, мы исходили из теоретического построения модели как системы, которая дает информацию о моделируемом объекте; находится в объективном соответствии с познаваемым объектом; отражает свойства изучаемого объекта.

Процесс повышения уровня готовности учителей начальных классов к физкультурно-оздоровительной деятельности можно определить как систему. Системный подход требует необходимость определения ряда оснований для моделирования содержательного обеспечения процесса формирования готовности учителей физической культуры к физкультурно-оздоровительной деятельности. Были определены следующие теоретические положения в качестве оснований моделирования.

1. Содержание процесса повышения уровня готовности учителей начальных классов к физкультурно-оздоровительной деятельности мы рассматриваем как системный объект педагогического исследования, которое обладает рядом особенностей, выявление которых является условием познания его функционирования и регуляции. Структуризация содержания представляет определенную организацию компонентов в пространстве и времени. Моделирование представляет собой описание состава и структуры содержания.

2. Концепция моделирования имеет следующие определяющие критерии: целевые (для чего), логические (на основании чего), операциональные (что и как), мотивационные (ради чего).

3. Целью моделирования являлась разработка содержательного обеспечения процесса повышения уровня готовности учителей начальных классов к физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях повышения квалификации методом научной редукции.

4. Предпосылками моделирования содержательного обеспечения спецкурса по логическому критерию (на основании чего) должны быть научные основания и опыт деятельности. При этом социальный запрос активизирует формирование системы оснований, а редукция научных данных и результаты собственных исследований являются ее механизмом. Научная редукция предусматривает ориентацию на теорию деятельности, системный подход, теорию социализации, теорию физической культуры и эдукологические основания моделирования содержательного обеспечения образовательных процессов [5].

5. Содержательное обеспечение процесса повышения уровня готовности учителей начальных классов к физкультурно-оздоровительной деятельности должно соответствовать следующим условиям:

- информационное содержание данного процесса реализуется на основе интеграции блоков научных знаний (педагогика, психология, теория физической культуры) и различных сведений медико-биологического характера, имеющих непосредственное отношение к физкультурно-оздоровительной деятельности с младшими школьниками;
- содержательное обеспечение спецкурса должно создать ориентировочную основу физкультурно-оздоровительной дея-

тельности в связи с решением, прежде всего образовательных, воспитательных и оздоровительных задач средствами физической культуры.

6. Средством мотивации учителей начальных классов по повышению уровня готовности к физкультурно-оздоровительной деятельности является содержательное обеспечение спецкурса. Оно имеет решающее значение в формировании физкультурно-оздоровительной компетентности учителей начальных классов. Включение учителя начальных классов в процесс формирования представлений о значимости физической культуры для педагога, как фактора воспитания и развития личности и средства формирования ценностного отношения к своему здоровью и здоровью других, возможно только при условии обеспечения его физкультурно-оздоровительной компетентности.

7. По операциональному (что и как) критерию содержание спецкурса в системе повышения квалификации должно определяться, исходя из функциональных обязательств физкультурно-оздоровительной деятельности учителя начальных классов.

8. Структурирование содержания спецкурса по повышению уровня готовности учителей начальных классов к физкультурно-оздоровительной деятельности в процессе повышения квалификации – это процедура, с помощью которой составные компоненты (блоки, темы, вопросы) выстраиваются в определенных отношениях, отражающих логику представления системы [6]. Такая структура может быть системной лишь в том случае, если выделенные компоненты и их отношения обеспечат целостность содержания, а реализация его создаст предпосылки для эффективной физкультурно-оздоровительной деятельности.

В данном исследовании был использован вариант деятельностного подхода, идея которого предложена В.Т. Чичикиным [6]. За основу была взята классификация родовых деятельностей человека [5]. На основании этого были выделены аспекты информационного наполнения системы физкультурных знаний, определивших содержание спецкурса по формированию готовности учителей начальных классов к физкультурно-оздоровительной деятельности.

Согласно исследованиям последних лет, к родовым деятельностям человека, относят экологическую, художественную, научную, медицинскую, физкультурную, педагогическую, управленческую [5]. Каждая из них накладывается друг на друга в смысле создания условий реализации функций приоритетной деятельности по закону «обратимости» деятельности. Например, в случае определения в качестве приоритетной физкультурной деятельности, все другие деятельности делегируют ей свои родовые функции. Таким образом, на основе приоритетной (физкультурной) деятельности образуется сочетания деятельностей – «экология физической культуры, искусство в физической культуре, научная деятельность в физической культуре, физкультурная медицина (лечебная, корректирующая, реабилитационная), педагогика физической культуры, управление физической куль-

турой. Выделенные сочетания деятельностей (в рамках приоритетной – физкультурной) мы обозначили как блоки знаний. Они позволили достаточно определенно сформулировать перечень тем, который был соотнесен с функциями физкультурно-оздоровительной деятельности, с требованиями преемственности, специфичности, системности содержательного обеспечения спецкурса по формированию готовности учителей начальных классов в системе повышения квалификации. Ниже приведен базовый набор тем по блокам выделенных отношений деятельностей.

Экология физической культуры. Санитарно-гигиенические требования к организации физкультурно-оздоровительной деятельности в общеобразовательном учреждении.

Художественная деятельность в сфере физической культуры. Сценарии и организация физкультурно-оздоровительных мероприятий. Пропаганда и агитация в сфере физической культуры.

Научная деятельность в физической культуре. Научно-методическое обеспечение физкультурно-оздоровительной деятельности учителя начальных классов.

Медицинская деятельность в физической культуре. Оздоровительные технологии на основе средств физической культуры.

Физкультурная деятельность. Система спортивно-оздоровительной деятельности в общеобразовательном учреждении. Двигательный режим младших школьников и его обеспечение. Формы и методы формирования у учащихся физкультурной самодетельности. Физическая культура в семье.

Физкультурно-педагогическая деятельность. Содержание и особенности реализации основной образовательной программы по физической культуре для учащихся 1-4 классов. Теоретические основы обучения младших школьников способам двигательной деятельности. Технология общеразвивающих упражнений. Технология соревновательного метода. Технология реализации игрового метода. Основы методики физической подготовки младших школьников.

Управленческая деятельность в сфере физической культуры. Нормативно-правовые основы физкультурно-оздоровительной деятельности учителя начальной школы. Организация, проектирование, регулирование и контроль физкультурно-оздоровительной деятельности в образовательном учреждении с учетом деятельностной роли учителя начальных классов. Технологии педагогического анализа и контроля занятий по физической культуре.

На наш взгляд, представленная тематика содержательного обеспечения процесса формирования готовности учителей начальных классов не имеющих специального физкультурного образования, к физкультурно-оздоровительной деятельности, является необходимой и достаточной.

Библиографический список

1. Косихин, В.П. Формирование педагогической готовности будущих учителей предметников и организации физкультурно-оздоровительной и спортивной работы в школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995.
2. Кравченко, А.В. Теоретико-методические основы формирования навыка физкультурно-оздоровительной работы в подготовке будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2007.
3. Кузнецов, В.А. Теоретическая подготовка студентов педагогического ВУЗа в системе общего физкультурного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н.Новгород, 2005.
4. Напеев, С. Г. Проблема готовности учителей начальных классов к физкультурно-оздоровительной деятельности // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – № 2. – Т. 2.
5. Зеленов, Л.А. Методология и теория деятельности. – Горький, 1982.
6. Чичикин, В.Т. Профессиональная готовность педагога: монография. – Н.Новгород, 1998.

Bibliography

1. Kosikhin, V.P. Formirovanie pedagogicheskoy gotovnosti budutshikh uchiteley predmetnikov i organizatsii fizkulturno-ozdorovitel'noy i sportivnoy raboty v shkolih: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1995.
2. Kravchenko, A.V. Teoretiko-metodicheskie osnovy formirovaniya navika fizkulturno-ozdorovitel'noy raboty v podgotovke budutshogo uchitelya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Volgograd, 2007.
3. Kuznetsov, V.A. Teoreticheskaya podgotovka studentov pedagogicheskogo VUZa v sisteme obshchego fizkulturnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – N.Novgorod, 2005.
4. Napreev, S. G. Problema gotovnosti uchiteley nachal'nykh klassov k fizkulturno-ozdorovitel'noy deyatelnosti // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. ? 2011. – № 2. – T. 2.
5. Zelenov, L.A. Metodologiya i teoriya deyatelnosti. – Gor'kiy, 1982.
6. Chichikin, V.T. Professional'naya gotovnost' pedagoga: monografiya. ? N.Novgorod, 1998.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 159.922; 37.015.32

Volkov I.V. THE PSYCHOLOGICAL TYPES OF THE MODERN LINEAR MANAGERS, BASED ON THE ESTIMATION OF THEIR PERSONAL POTENTIALS. The article is devoted to the psychological types of the modern linear managers. The factor analysis defined three types of managers: managers with the expressed volition potential and tolerance to extra-estimation; managers with the high mental potential; managers with the abilities to empathy with a tendency to reduction of a distance and high dependence on criticism of surrounding people.

Key words: the mental, volition and communicative potentials, factor analysis, psychological types.

И.В. Волков, соискатель Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета (ННГАСУ), г. Нижний Новгород, E-mail: olgavenn@yandex.ru

ТИПОЛОГИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕНЕДЖЕРОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА НА ОСНОВЕ ОЦЕНКИ ИХ ЛИЧНОСТНЫХ ПОТЕНЦИАЛОВ

Статья посвящена проблеме типологии современного менеджера. Факторный анализ позволил выделить три типа менеджеров среднего звена: менеджеры с выраженным волевым потенциалом и нечувствительностью к критике, менеджеры – интеллектуалы, менеджеры с выраженными способностями к эмпатии, с тенденцией к сокращению дистанции и высокой зависимости от критики окружающих людей.

Ключевые слова: интеллектуальный, волевой, коммуникативный потенциал, факторный анализ, психологический тип.

Каждая типология психических процессов, явлений, личностных особенностей, профессиональных характеристик работающих в организации людей представляет собой попытку упорядочения многообразных вариаций с целью выявления наиболее общих различительных признаков одной группы процессов, явлений, особенностей, характеристики от другой, одной группы специалистов от другой. Это необходимо для того, чтобы облегчить процессы управления организацией. Кроме того, любая типология позволяет определить наиболее оптимальные для организации направления обучения специалистов и развития их профессионального ресурса. В менеджменте присутствуют различные классификации менеджеров. Например, различают высших менеджеров и менеджеров среднего звена. В зависимости от функционального назначения выделяют менеджеров по продажам, производственных менеджеров, менеджеров по персоналу и др. [1–3].

Психологические типологии менеджеров чаще всего основываются на определении стилей управления. Самой популярной остается типология индивидуальных стилей руководства, разработанная еще в 30-е годы XX столетия эмигрировавшим в США немецким психологом К.Левиним. В ней выделены три ведущих стиля руководства: авторитарный; демократический; нейтральный (или анархический), позднее названный либеральным. Отличают эти стили друг от друга многие параметры: характер принятия решений, степень делегирования полномочий, способ контроля, набор используемых санкций и т.д. Наряду с эти присутствуют типологии на основе анализа особенностей процессов восприятия и принятия решений, основанные на теории К. Юнга. В этих типологиях различают четыре типа менеджеров – сознательно мыслящие, интуитивно мыслящие, сознательно чувствующие, интуитивно чувствующие. В современном менеджменте создаются типологии, объединяющие одно или несколько оснований. Один из популярных примеров такого рода моделей — знаменитая «управленческая решетка» Р. Блейка и Дж. Моугтона. Они определили пять психотипов руководителей: диктатор, демократ, пессимист, организатор, манипулятор [4].

В качестве оснований поведения руководителей использовались два параметра: «заботу о производстве» и «заботу о человеке» (или иначе: «ориентация на задачу» и «ориентация на людей»).

Одним из наиболее интересных вопросов сегодня является вопрос о личностных характеристиках менеджера, его способностях и потенциалах, позволяющих, с одной стороны, качественно и своеобразно выполнять профессиональные требования и задачи, с другой – задать основания для иной типологии менеджеров – типологии, основанной на анализе их личностных ресурсов [5; 6].

В психологической литературе для обозначения личностного ресурса менеджера используются различные понятия и теоретические конструкции. Одним из наиболее часто встречающихся понятий является понятие профессиональной компетентности, под которой понимается способность человека успешно

решать задачи, относящиеся к его профессиональной деятельности, способность выполнять свои функции как в обычных, так и в экстремальных условиях деятельности, быстро адаптироваться к новым условиям и успешно осваивать новую информацию. Профессиональную компетентность рассматривают как интегральный личностный ресурс, имеющий свое специфическое содержание и структуру, компонентами которой являются компетенции – та совокупность знаний, умений, навыков, которые обеспечивают результат профессиональной деятельности.

Термин «потенциал» используется для обозначения совокупности личностных возможностей человека для решения им профессиональных задач. В отечественной психологии личностный ракурс проблемы потенциалов человека – то, каким образом человек распоряжается своими ресурсами, представлен в работах Т.И. Артемьевой о личностных способностях, в которых личность рассматривается, не только как носитель, но и как субъект, ответственный за их формирование и применение [7–8]. С этих позиций можно выделить особый теоретический конструкт – личностный потенциал как совокупность психологических ресурсов личности, активизация которых в деятельности (учебной, учебно-профессиональной, профессиональной) будет способствовать успешному овладению ею и определять будущую или актуальную профессиональную компетентность специалиста.

Основываясь на представлениях Б.Ф. Ломова о трехзвенной структуре психики можно назвать три основных потенциала взрослого человека, которые опосредуют его достижения и саму возможность выполнения любой деятельности. Это интеллектуальный, волевой, коммуникативный потенциалы как базовый ресурс, который в зависимости от содержания потребностей, мотивов, смыслов человека, целей его деятельности, профессионального опыта, профессиональных компетенций и т.д. задает основу индивидуально-своеобразных вариаций в деятельности, ее содержании, путях достижения результатов и самих результатов.

Интеллектуальный потенциал человека включает в себя «совокупность количественных и структурных характеристик, к которым... относятся продуктивность, гибкость, креативность, аналитичность, полинезависимость, лабильность и адаптивность» [9, с. 42]. Начиная со способов получения информации, ее переработки, формирования оценки актуального состояния реальности, прогноза развития ситуации и заканчивая выработкой решения, интеллектуальный потенциал обеспечивает возможность познания окружающего мира и себя в нем. Очевидно, что уровень развития интеллектуального потенциала определяет широту охвата компонентов ситуации, скорость ориентации в ней и новизну способов включения человека в ситуацию.

Воля человека проявляется в ситуациях противостояния внешним воздействиям и окружению. Волевой потенциал определяет возможности человека действовать активно, изменять ситуацию, приспосабливать ее под себя, реализуя собственные цели и намерения. Все этапы целеобразования – иерархизации

мотивов, осознания и переживания актуальности мотива, постановки цели, выбора средств, получения результата - связаны у человека с проблемой выбора, со способностью совершать этот выбор, т.е. определяются его волевым потенциалом.

Особое значение для эффективной управленческой деятельности имеет коммуникативный потенциал, определяющий возможность взаимообусловленных изменений посредством обмена ценностями, переживаниями, информацией, действиями.

В работах по психологии общения показано, что коммуникативный потенциал связан с признанием ценности и уникальности любого человека, готовностью и открытостью к взаимодействию, сензитивностью, эмпатией, развитием коммуникативных навыков и умений [5–6].

Целью нашего исследования было изучение личностных потенциалов менеджеров среднего звена и выявление на их основе типов менеджеров.

Для изучения личностных потенциалов менеджера мы использовали диагностический комплекс, который включал в себя: тест базисного интеллекта Р. Кетелла, обнаруживающий высокую насыщенность не только по общему интеллекту, но и факторам способности к рассуждениям, причинно-следственному мышлению, а также склонности к интерференции и функциональной нестабильности; модифицированную методику В.Т. Коз-

ловой (ММК) ориентированную на исследование лабильности мыслительной деятельности на второсигнальном уровне и исследование креативности; шкалу интернального - экстернального контроля Дж. Роттера; методику Н.В. Стамбуловой по диагностике волевых качеств (целеустремленности, настойчивости, решительности, самостоятельности и самообладанию); опросник А. Меграбиана для изучения эмпатии, сензитивности к отвержению и тенденции присоединения к группе.

При изучении интеллектуального потенциала использовались значения параметров выраженности базисного интеллекта и креативности; при изучении волевого потенциала - значения интернальности локуса контроля как коррелята ответственности; выраженности целеустремленности, настойчивости, решительности, инициативности, самообладания; при изучении коммуникативного потенциала - уровень эмпатии, тенденции к присоединению, сензитивности к отвержению.

В исследовании приняли участие 84 менеджера среднего звена производственных и торговых организаций г. Нижнего Новгорода. Возраст респондентов от 24 до 43 лет. (34 женщины и 50 мужчин). Исследование проводилось в 2009 году.

Результаты исследования показали неоднородность выраженности личностных потенциалов менеджеров. В таблице представлены значения основных личностных потенциалов менеджеров среднего звена (Табл. 1).

Таблица 1

Значения личностных потенциалов у менеджеров среднего звена

№	Показатели	Среднее значение	Стандартное отклонение
Интеллектуальный потенциал			
1	Базисный интеллект	21,2	3,7
2	Интеллектуальная лабильность (креативность)	10,8	5,1
Волевой потенциал			
3	Локус контроля	6,6	3,5
4	Целеустремленность	13,8	4,6
5	Решительность	8,1	4,6
6	Инициативность	6,4	4,3
7	Настойчивость	11,9	5,8
8	Самообладание	8,3	5,2
Коммуникативный потенциал			
9	Эмпатия	7,0	17,5
10	Тенденция к присоединению	10,9	16,3
11	Сензитивность к отвержению	-12,6	18,3

Базисный интеллект респондентов находится в зоне средних значений (среднее значение составляет по выборке 21,2, максимально возможное значение достигает показателя 44), т.е. способность менеджеров нашей выборки к рассуждениям, причинно-следственному мышлению, выделению главного можно охарактеризовать как соответствующую популяционной норме, но не превышающую ее. Разброс индивидуальных значений по данному показателю небольшой, что позволяет считать группу респондентов достаточно однородной.

Уровень развития интеллектуальной лабильности как коррелят креативности выражен в достаточной мере. Среднее значение составляет 10,8, стандартное отклонение - 5,1. При выявлении значения этого показателя подсчитывается количество ошибок при выполнении задания. В исключительном случае ошибки могут отсутствовать вовсе, максимально возможное количество ошибок равно 35. Однако, в практике использования данного теста у представителей различных профессий максимально количество ошибок колеблется в диапазоне значений 20-26. Поэтому можно говорить также о средней выраженности интеллектуальной лабильности менеджеров.

Таким образом, выраженность интеллектуального потенциала менеджеров может быть охарактеризована как умеренная, соответствующая средней статистической норме.

Это согласуется с данными исследований, приведенными в литературе. В 60-е годы американским психологом Е. Гизелли была получена криволинейная зависимость между интеллектом и эффективностью руководства. Это значит, что большинство

эффективных руководителей обладают интеллектом близким к средним значениям популяционных стандартов.

Уровень развития волевого потенциала менеджеров характеризуется следующими особенностями: у менеджеров выявлена тенденция к интернальному локусу контроля (среднее значение 6,6, стандартное отклонение 3,5), ярко выражена целеустремленность и настойчивость (средние значения 13,8 и 11,9; стандартные отклонения 4,6 и 5,8 соответственно), умеренно выражены решительность и самообладание (средние значения 8,1 и 8,3; стандартные отклонения 4,6 и 5,2 соответственно), менее всего выражена инициативность (среднее значение 6,4, стандартное отклонение 4,3). Полученные результаты можно объяснить двумя причинами. С одной стороны, управленческая деятельность сильно нагружена атрибутами ответственности при решении функциональных задач, поэтому интернальность локуса контроля является адекватной условиям и требованиям управленческой деятельности. С другой стороны, в нашем исследовании принимали участие менеджеры среднего звена (или линейные менеджеры) – те, которые в деятельности организации занимают промежуточное положение между менеджерами высшего звена и исполнителями. Следует заметить, что менеджеры среднего звена – самая распространенная и типичная группа управленцев. Именно эта профессиональная позиция часто является первой в карьере менеджера. Подавляющее количество выпускников высших учебных заведений соответствующего профиля подготовки начинают свою трудовую деятельность с этой ступени. Инициативность в работе менеджера среднего

звена, как правило, не востребована, в то время как целеустремленность и настойчивость в решении задач, преодолении трудностей поощряемо. Решительность и самообладание в высокой степени необходимы при принятии самостоятельных и ответственных решений высокого риска, при разрешении задач особой трудности и в форс-мажорных обстоятельствах, что составляет прерогативу высшего менеджмента.

Однако, эти же качества оказываются благоприятными при введении организационных изменений. Менеджеры среднего звена с такой структурой волевого потенциала оказываются более толерантными к изменениям и более управляемыми.

В коммуникативном потенциале менеджеров более всего выражена тенденция к присоединению, умеренно выражена способность к эмпатии и относительно невысоко выражена чувствительность к критике (средние значения 7,0; 10,9 и -12,6 соответственно).

Т. Коно при изучении работы японских фирм обратил внимание, что студенты, имевшие исключительно высокие оценки в университете, поступая на службу в японские корпорации, не становятся там успешными менеджерами. Серьезным препятствием является неумение налаживать коллективные действия [3]. Причинами подобных неумений может служить как сильно выраженная способность к сопереживанию другому человеку, так и полная эмоциональная глухота и непонимание чувств и состояний другого человека; как сильная потребность принадлежать к какой-либо группе, так и выраженная потребность к одиночеству; как сильная зависимость от мнений и оценок окружающих, так и полная нечувствительность к критике. С этой точки зрения выраженность коммуникативного потенциала менеджеров среднего звена может быть признана достаточной для выполнения именно управленческой деятельности.

Однако, в полученных результатах обращает на себя внимание высокий разброс индивидуальных значений по всем показателям коммуникативного потенциала (величина стандартного отклонения достигает значения 18,3). Это означает, что среди группы респондентов встречаются менеджеры, для которых профессиональная деятельность может быть нагружена избыточными эмоциональными переживаниями, низкой устойчивостью к стрессу, что в совокупности с невысоким потенциалом самообладания может стимулировать как неадекватную эмоциональную разрядку, так и нарушения соматического и психического здоровья (например, провоцировать синдром эмоционального выгорания).

Поэтому выявленные характеристики коммуникативного потенциала менеджеров среднего звена нельзя считать типичными. Вероятно, полученные значения в большей степени характеризуют проявление индивидуального своеобразия респондентов, чем профессиональную группу.

На следующем этапе нашей работы мы провели факторизацию полученных результатов (по методу главных компонент, Варимакс – вращение). Факторный анализ выраженности значений личностных потенциалов менеджеров показал наличие трех факторов, содержательная интерпретация которых позволяет говорить о наличии трех типов менеджеров среднего звена на основе оценки их личностных потенциалов.

Первый фактор объясняет 31,3 % дисперсии. Данный фактор объединяет такие показатели, как целеустремленность (0,87), решительность (0,80), самообладание (0,67), инициативность (0,59), настойчивость (0,59), интернальный локус контроля (-0,57), незначительный уровень интеллектуальной лабильности (креативности) (-0,06), незначительно выраженный базисный интеллект (-0,01), незначительно выраженную эмпатию (-0,13), отсутствие тенденции к сокращению дистанции (0,02) устойчивое отношение к критике (-0,41).

Основные ресурсы данного типа менеджеров связаны с выраженным волевым потенциалом. Эти менеджеры настойчивы, целеустремленны, решительны, инициативны, умеют управлять своими состояниями, предпочитают брать ответственность на себя. Волевой потенциал этих менеджеров широко генерализован: проявляется в широком спектре ситуаций, не только в профессиональной сфере. У менеджеров этого типа низкая эмпатия (способность понимать эмоциональные состояния другого человека), они невосприимчивы к критике, соответственно не готовы к изменениям и гибко вести себя в ситуациях взаимодействия. Есть ориентация на оценку, но не сильно выраженная. Это соответствует агрессивным продажам, экспансии новых рынков и территорий, но не их развитию и удержанию.

Люди, имеющие низкий уровень эмпатии, чаще заняты удов-

летворением только своих интересов и потребностей. Эмпатию связывают со способностью точно прогнозировать поведение других людей в той или иной ситуации. Люди с развитой эмпатией больше осведомлены о работе своих подразделений, более восприимчивы к идеям своих подчиненных и более эффективно поощряют их усилия. Эмпатия считается ключевым фактором успеха в таких видах деятельности, как торговля и управление. Эмпатия необходима в ситуациях с высоким эмоциональным напряжением, например, при разрешении конфликтов или проведении переговоров.

Второй фактор нагружен в основном показателями интеллектуального потенциала менеджера (15, 9 % дисперсии). В этот фактор входит показатель базисного интеллекта (0,87) и интеллектуальной лабильности (креативности). Причем показатель интеллектуальной лабильности входит с отрицательными нагрузками (-0,88) как показатель количества ошибок.

Последнее указывает на то, что, основной ресурс менеджеров этого типа – интеллектуальный потенциал. В фактор остальные показатели входят с незначительными нагрузками: целеустремленность (0,13), решительность (0,06), самообладание (0,25), инициативность (-0,22), настойчивость (0,08), экстернальный локус контроля (0,18), эмпатия (-0,14), тенденция к сокращению дистанции (0,15), чувствительность к критике (0,02). Менеджеры этого типа основные управленческие задачи решают за счет способности находить новые нестандартные решения, однако слабая выраженность волевого потенциала не позволяет им, с одной стороны выдвигать свои идеи перед высшим менеджментом, с другой стороны воплотить эти идеи в жизнь, довести начатое дело до конца. Имея продуктивные варианты решения управленческих задач такие менеджеры сомневаются в их эффективности и часто даже не транслируют их в производственном коллективе. Низкий уровень развития коммуникативного потенциала делает их недостаточно успешными во взаимоотношениях с подчиненными и вышестоящими руководителями.

Третий фактор объясняет 11, 3 % дисперсии. В него входят показатели эмпатии (0,81), тенденции к сокращению дистанции (0,63), чувствительность к критике (0,61), целеустремленность (0,02), решительность (-0,20), самообладание (-0,22), инициативность (-0,15), настойчивость (0,33), экстернальный локус контроля (0,13), базисный интеллект (0,18), интеллектуальная лабильность (креативность) (0,12).

Менеджеры этого типа обладают выраженным коммуникативным потенциалом: способны к эмпатии, сокращению межличностной дистанции с людьми, стремятся соответствовать ожиданиям окружающих. При этом ими легко управлять, изменять их и развивать. Они не настойчивы, не умеют управлять эмоциями, неинициативны и нецелеустремленны. Менеджеры, обладающие чрезмерной эмпатией, рискуют поставить под угрозу себя и дело, беря на себя непосильные обязательства. Это приводит к сильному эмоциональному включению в ситуацию и при длительной эмоционально нагруженной деятельности – к синдрому эмоционального выгорания, с упадническими настроениями, пессимизмом, раздражительностью, беспокойством, чувством вины, усталостью, утомлением. Такие менеджеры имеют выраженную склонность к перекладыванию ответственности на другого человека, обстоятельства и т.п. Часто выполнение производственной задачи для таких менеджеров становится непосильным трудом, а ее решение сопровождается либо потерями здоровья, либо потерями качества работы из-за выраженной ориентации на внешнюю оценку и желание соответствовать ожиданиям окружающих людей.

Таким образом, наше исследование показало, что личностные потенциалы современных менеджеров среднего звена характеризуются средними значениями интеллектуального потенциала; тенденцией к интернальности локуса контроля, выраженной целеустремленностью и настойчивостью, умеренно выраженной решительностью, самообладанием, инициативностью. Полученные значения коммуникативного потенциала в большей степени характеризуют проявление индивидуального своеобразия респондентов, чем профессиональную группу.

Результаты факторного анализа значений показателей личностного потенциала позволяют выделить три типа менеджеров среднего звена: менеджеры с выраженным волевым потенциалом и нечувствительностью к критике, менеджеры – интеллектуалы, менеджеры с выраженными способностями к эмпатии, с тенденцией к сокращению дистанции и высокой зависимостью от критики окружающих людей.

Библиографический список

1. Друкер, П.Ф. Практика менеджмента. – М., 2003.
2. Карпов, А.В. Психология менеджмента. – М., 2000.
3. Кричевский, Р. Если Вы — руководитель: элементы психологии менеджмента в повседневной работе. – М., 1993.
4. Блейк, Р. Научные методы управления / Р. Блейк, Д. Мутон. – Киев, 1990.
5. Асеев, В.Г. Мотивационные особенности личностного потенциала госслужащих // Науч. доклады 99. – М., 1999.
6. Психология менеджмента / под ред. Г.С. Никифорова. – Харьков, 2007.
7. Артемьева, Т.И. Проблема способностей: личностный аспект // Психологический журнал. – 1984. – № 3.
8. Артемьева, Т.И. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности // Психология формирования и развития личности / под ред. Л.И. Анцыферовой. – М., 1981.
9. Макшанов, С. И. Психодиагностика способности к управлению людьми // Актуальные проблемы практической психологии: межвуз. сб. – СПб., 1992.

Bibliography

1. Druker, P.F. Praktika menedzhmenta. – M., 2003.
2. Karpov, A.V. Psikhologiya menedzhmenta. – M., 2000.
3. Krichevskiy, R. Esli Vih — rukovoditelj: ehlementih psikhologii menedzhmenta v povsednevnoy rabote. – M., 1993.
4. Bleyjk, R. Nauchnihe metodih upravleniya / R. Bleyjk, D. Mouton. – Kiev, 1990.
5. Aseev, V.G. Motivacionnihe osobennosti lichnostnogo potenciala gossuzhathikh // Nauch. dokladih 99. – M., 1999.
6. Psikhologiya menedzhmenta / pod red. G.S. Nikiforova. – Kharjov, 2007.
7. Artemjeva, T.I. Problema sposobnostej: lichnostnihy aspekt // Psikhologicheskij zhurnal. – 1984. – № 3.
8. Artemjeva, T.I. Vzaimosvyazj potencialnogo i aktualnogo v razvitii lichnosti // Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti / pod red. L.I. Anciferovoy. – M., 1981.
9. Makshanov, S. I. Psikhodiagnostika sposobnosti k upravleniyu lyudmi // Aktualnihe problemih prakticheskoy psikhologii: mezhvuz. sb. – SPb., 1992.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 316.6

Gimaeva R.M. **A STRUCTURE OF SOCIAL-PSYCHOLOGIC DETERMINATIONS OF CONSUMERS PREFERENCES IN CHOICE OF CLOTHES BY WOMEN.** In this article the structure of social-psychologic determinations of consumers preferences by women in clothes choice has been presented. The structure has includes next factors: 1) «fashion and originality»; 2) «Me», «my appearance», «my figure» and «my body»; 3) «tradition», «status», «recognition by surrounding people» and «prestige».

Key words: consumers preferences, clothes choice factors.

R.M. Gimaeva ст. преподаватель ВГУЭС, г. Владивосток, соискатель РГСУ, г. Москва, E-mail: grita1959@yandex.ru.

СТРУКТУРА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПОТРЕБИТЕЛЬСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ ЖЕНЩИН ПРИ ВЫБОРЕ ОДЕЖДЫ

В статье представлена структура социально-психологической детерминации потребительских предпочтений женщин при выборе одежды. Структура включает следующие факторы: 1) «мода и оригинальность»; 2) «Я», «моя внешность»; «моя фигура» и «мое тело»; 3) «традиционность», «статус», «признание окружающими» и «престиж».

Ключевые слова: потребительские предпочтения, факторы выбора одежды.

Одежда относится к товарам внешнего вида, к универсальной товарной группе, которые покупают и используют все, независимо от возраста, пола, социального, семейного и экономического положения, что делает важным изучение факторов выбора одежды для маркетинга. Помимо этого, одежда имеет важное психологическое значение для людей, что обуславливает значимость исследований социально-психологических детерминант выбора одежды для психологии.

Исследования психологии потребления, и в частности, психологическое обоснование потребительских предпочтений, несмотря на популярность и активное изучение за рубежом, в российской психологии пока не получили должного распространения. Социологами (Гофман А.Б., Ильин В.И.) и социальными психологами (Килошенко М.И., Петрова Е.А.) указывается, что одежда является продолжением тела и имеет ряд функций, в которых реализуются психологические потребности человека [1-4].

Факторы, влияющие на потребительские предпочтения в одежде, в настоящее время не изучаются. Выделяется единственный фактор — мода.

Анализируя факторы активности потребителей, А.И. Падашуля резонно отмечает, что отношение к одежде изучается в первую очередь дизайнерами одежды (модельерами), конструкторами и маркетологами по их заказу. «Специфика данного изучения в том, что, во-первых, личность человека рассматривается как вторичный, и более того, мешающий фактор (это вполне в традициях маркетинга); во-вторых, отношения рассматриваются по основным атрибутам, а не суммарно; в третьих, наибольший интерес представляют анатомо-метрологические характеристики человека, а не его субъектность и субъективность; в-четвертых, главенствующая роль отводится не потребителю, а

креативу дизайнера, так как «потребитель никогда не знает, чего он хочет. К основным характеристикам одежды (атрибутам), важным для потребителя, традиционно относят: стиль, цвет, силуэт (покрой), отделку, фактуру ткани, вид одежды. Эти исследования носят в основном статистический характер, и призваны повысить утилитарность изделий» [5, с. 195].

В настоящее время в большинстве стран женщины являются наиболее активными потребителями товаров и услуг, так как в XX веке изменилось положение женщин в обществе, увеличилось количество выполняемых ими социальных ролей и обязанностей [2; 6] это обуславливает необходимость исследования социально-психологических детерминант потребительских предпочтений женщин.

Данное исследование посвящено изучению структуры социально-психологической детерминации потребительских предпочтений женщин при выборе одежды

Эмпирической базой исследования послужила выборка из 230 женщин, состоящая из представителей разных социальных слоев (студенты, служащие, предприниматели и т.д.) разных возрастных категорий от 19 до 56 лет, средний возраст — 34,5 года. Для изучения социально-психологических детерминант потребительских предпочтений при выборе одежды был разработан опросник, выявляющий индикаторы мотивации потребительских предпочтений при выборе одежды «Причины выбора одежды».

При проведении контент-анализа результатов опроса были выделены, по степени частоты встречаемости в ответах, следующие детерминанты выбора одежды: «самовыражение», «подчеркивание своей индивидуальности, своего Я», «возраст»,

«удобство», «средство самоутверждения», «повышение самооценки», «подчеркивание достоинств фигуры, внешности», «качество», «практичность», «соответствие своему стилю и уже имеющейся одежде», «мода», «признание окружающих», «оригинальность», «женственность», «интерес мужчин», «статус», «престиж», «сексуальность».

При исследовании потребительских предпочтений главная проблема исследователя - выявить истинные, скрытые предпочтения (часто вербализованные ответы о предпочтениях недо-

стоверны) и определить соответствие вербализованных и истинных предпочтений.

Для исследования неосознаваемых (латентных) социально-психологических детерминант потребительских предпочтений женщин при выборе одежды была использована модифицированная нами методика психосемантической диагностики скрытых мотивов различных видов деятельности (И.Л. Соломин, 2003). Обобщенные результаты исследования социально-психологических детерминант потребительских предпочтений выбора одежды женщинами приведены в табл. 1.

Таблица 1

Сравнение результатов исследования осознаваемых и неосознаваемых социально-психологических детерминант потребительских предпочтений выбора одежды (%) (выделены детерминанты, по которым различия статистически значимы)

Мотив выбора одежды	Осознаваемый выбор	Неосознаваемый выбор	Фэмп.	Уровень Значимости (P)
Внешность, фигура	63,8	40,3	1,89	0,05
Индивидуальность, Я	53,1	41,2	2,21	0,01
Удобство	61,5	15,9	3,51	0,01
Качество	50,2	13,8	3,52	0,01
Стиль	31,3	9,8	2,54	0,01
Самовыражение	28,8	27,7	0,19	0,05
Мода	27,2	25,2	0,24	0,05
Самооценка	13,8	14,4	0,18	0,05
Практичность	21,7	16,3	1,09	0,01
Женственность	15,4	16,3	0,1	0,05
Оригинальность	10,8	22,5	2,36	0,01
Престиж	3,8	20,4	2,64	0,01
Статус	3,5	17,7	2,56	0,01
Сексуальность	3,2	20,1	2,65	0,01
Признание окружающими	10,2	19,7	2,14	0,01
Интерес мужчин	2,3	27,8	2,85	0,05
Ухоженность	0	13,7		
Традиционность	0	15,0		
Элегантность	0	20,0		
Мое тело	0	17,5		

Исследование осознаваемых мотивов выбора одежды женщинами показало, что для большинства женщин наиболее значимыми мотивами выбора являются «внешность» и «фигура», «моя индивидуальность», а также «удобство» и «качество» одежды. Такие мотивы выбора одежды как: «стиль», «самовыражение», «мода», «повышение самооценки», «женственность» находятся в среднем диапазоне количества выборов. При этом, небольшое количество женщин, на осознаваемом уровне, выбирают одежду исходя из таких мотивов как «престиж», «статус», «сексуальность», «интерес мужчин». Неосознаваемая (латентная) мотивация выбора одежды у женщин отличается от осознаваемой мотивации. При неосознаваемом выборе меньшее количество женщин имели такие мотивы выбора как «внешность» и «фигура», «моя индивидуальность» и «Я», «удобство», «качество», «стиль». В то же время у большего количества женщин выявлены такие мотивы выбора одежды как «интерес мужчин», «сексуальность», «оригинальность», «престиж», «статус», «признание окружающими» по сравнению с осознаваемым выбором. Различия между осознаваемой и неосознаваемой мотивацией выбора одежды достигли уровня статистической значимости по следующим мотивам: «внешность и фигура», «моя индивидуальность», «Я», «удобство», «интерес мужчин», «качество», «сексуальность», «стиль», «оригинальность», «престиж», «статус», «признание окружающими». На осознаваемом уровне женщины значимо чаще называют внешность, фигуру, индивидуальность, свое Я в качестве мотивов выбора одежды, что как будто бы обозначает факт того, что женщины в первую очередь «одеваются для себя» и «исходя из себя», в то же время по данным диагностики неосознаваемой мотивации, женщины значимо чаще выделяют такие мотивы выбора, как «престиж», «статус», «признание окружающих», «интерес мужчин» по сравнению с осознаваемым выбором. Это свидетельствует о том, что женщины в большей степени ориентированы в выборе одежды на социум и окружающих, чем это ими осознается.

Наименее осознаваемыми мотивами выбора одежды являются: «интерес мужчин», «сексуальность», «престиж», «статус». По-видимому, ориентированность женской одежды на привлечение внимания мужчин является столь глубокой и естественной, что не осознается в каждом индивидуальном случае выбора, кроме того, эти детерминанты выбора одежды могут скрываться, как неодобряемые обществом. В то же время ориентация на свою индивидуальность, Я, особенности внешности превалирует над мотивом «интерес мужчин» как при осознаваемом, так и при неосознаваемом выборе и занимает первое место среди мотивов выбора одежды.

На втором этапе исследования была исследована структура социально-психологической детерминации потребительских предпочтений у женщин при выборе одежды, то есть, выявлены факторы, определяющие выбор одежды женщинами на групповом уровне (табл. 2).

Для исследования структуры детерминации выбора одежды у женщин был использован метод психосемантического дифференциала, который позволил исследовать взаимосвязь различных детерминант выбора одежды между собой и, соответственно, место определенной детерминанты среди других. При диагностике неосознаваемых детерминант выбора одежды, для каждого испытуемого была получена модель индивидуального субъективного семантического пространства, связанного с выбором одежды. В дальнейшем исследовались следующие вопросы: существуют ли корреляции между переменными индивидуальными семантическими пространствами разных испытуемых и можно ли выделить, на основе этих корреляций, отдельные группы детерминант, связанных между собой при выборе одежды у разных женщин? Другими словами – существуют ли факторы, определяющие выбор одежды женщинами не только на индивидуальном, но и на групповом уровне? Для решения этой задачи использовался факторный анализ. Процедура факторного анализа подвергся весь массив шкальных оценок мотивов

Таблица 2

Факторная структура социально-психологической детерминации потребительских предпочтений выбора одежды у женщин (по факторам семантического дифференциала «ценность», «потенция», «активность»)

<i>ценность</i>	<i>потенция</i>	<i>активность</i>
Фактор 1-дисперсия 21,77	Фактор 1-дисперсия 17,41	Фактор 1-дисперсия 12,13
<i>Мода (0,760)</i>	<i>Я (0,843)</i>	<i>Мое тело (0,828)</i>
<i>Удобство (0,718)</i>	<i>Мое тело (0,840)</i>	<i>Моя фигура (0,796)</i>
<i>Элегантность(0,672)</i>	<i>Моя индивидуальность(0,746)</i>	<i>Я (0,661)</i>
<i>Оригинальность(0,656)</i>	<i>Моя фигура (0,690)</i>	<i>Моя внешность (0,608)</i>
<i>Выбор одежды (0,581)</i>	<i>Моя внешность(0,685)</i>	Фактор 2-дисперсия 11,02
<i>Престиж (0,533)</i>	<i>Признание Окружающими (0,417)</i>	<i>Самооценка (0,762)</i>
<i>Качество (0,542)</i>	Фактор 2-дисперсия 12,54	<i>Статус (0,671)</i>
<i>Сексуальность (0,502)</i>	<i>Традиционность (0,741)</i>	<i>Престиж (0,629)</i>
<i>Интерес мужчин (0,471)</i>	<i>Качество (0,642)</i>	<i>Сексуальность (0,436)</i>
<i>Женственность (0,448)</i>	<i>Ухоженность (0,587)</i>	Фактор 3-дисперсия 10,94
<i>Ухоженность (0,447)</i>	<i>Статус (0,543)</i>	<i>Выбор одежды (0,682)</i>
Фактор 2-дисперсия 20,79	<i>Престиж (0,540)</i>	<i>Мода (0,645)</i>
<i>Мое тело (0,874)</i>	<i>Элегантность (0,416)</i>	<i>Оригинальность(0,564)</i>
<i>Моя внешность (0,808)</i>	<i>Признание окружающими (0,414)</i>	<i>Интерес мужчин(0,520)</i>
<i>Моя фигура (0,780)</i>	<i>Практичность (0,410)</i>	<i>Признание окружающими (0,448)</i>
<i>Я (0,644)</i>	Фактор 3-дисперсия 11,13	Фактор 4-дисперсия 10,02
<i>Женственность (0,565)</i>	<i>Оригинальность (0,762)</i>	<i>Возраст (0,683)</i>
<i>Моя индивидуальность(0,559)</i>	<i>Мода (0,698)</i>	<i>Традиционность (0,625)</i>
<i>Сексуальность (0,551)</i>	<i>Выбор одежды (0,678)</i>	<i>Моя Индивидуальность(0,580)</i>
Фактор 3-дисперсия 15,84	<i>Признание Окружающими (0,427)</i>	<i>Практичность (0,448)</i>
<i>Традиционность (0,734)</i>	Фактор 4-дисперсия 9,23	<i>Статус (0,425)</i>
<i>Практичность (0,723)</i>	<i>Интерес мужчин (0,769)</i>	<i>Признание окружающими (0,400)</i>
<i>Статус (0,620)</i>	<i>Сексуальность (0,748)</i>	Фактор 5-дисперсия 6,83
<i>Престиж (0,521)</i>	<i>Возраст (0,433)</i>	<i>Удобство (0,744)</i>
<i>Самооценка (0,508)</i>	<i>Самооценка (0,412)</i>	<i>Ухоженность (0,633)</i>
<i>Качество (0,473)</i>	Фактор 5-дисперсия 8,64	<i>Выбор одежды (0,417)</i>
<i>Признание окружающими (0,466)</i>	<i>Женственность (0,770)</i>	
<i>Моя индивидуальность(0,424)</i>	<i>Самооценка (0,641)</i>	
	<i>Практичность (0,517)</i>	

Примечание: в скобках указаны значения факторных нагрузок мотивов.

по трем критериям семантического дифференциала: ценности, потенции, активности.

В результате факторного анализа сферы основных психо-семантических понятий, связанных с выбором одежды у женщин по критерию «ценность», были выявлены три значимых фактора, объясняющих 58,4% общей информации, полученной с помощью модифицированной нами методики семантического дифференциала. При анализе и интерпретации полученных результатов каждый фактор идентифицировался детерминантами, входящими в него с максимальными по абсолютной величине факторными весами.

Первый фактор объединил оценки мотивов выбора одежды 21,8% женщин, участвующих в эксперименте. Доминирующие факторные нагрузки имеют следующие мотивы: «мода» (0,760), «элегантность» (0,672), «удобство» (0,718), «оригинальность» (0,656). Необходимо отметить также, что в этом факторе оказалась и сама деятельность «выбор одежды» (0,581). Таким образом, содержание первого фактора отражает ориентацию женщин при выборе одежды на моду и на саму деятельность по выбору одежды.

Второй фактор объединил оценки мотивов выбора одежды 20,8% женщин. Доминирующие факторные нагрузки получили понятия: «мое тело» (0,874), «моя внешность» (0,808), «моя фигура» (0,780), «Я» (0,644). Вторым фактор отражает ориентацию женщин при выборе одежды на себя, свое тело, фигуру, свое Я, индивидуальность.

Третий фактор объединил оценки мотивов выбора одежды 15,8% женщин. Доминирующие факторные нагрузки получили мотивы: «традиционность» (0,734), «практичность» (0,723), «статус» (0,620), «престиж» (0,521), «самооценка» (0,508), также в этот фактор вошел мотив «признание окружающими» (0,466). Фактор отражает ориентацию женщин при выборе одежды на то, как она будет представлена в данной одежде среди «значимых» других, в той социальной группе, к которой она принадлежит. Определяющим в этом факторе является такой феномен, как принадлежность группе.

Таким образом, в результате факторного анализа сферы основных психосемантических понятий-мотивов, связанных с выбором одежды у женщин по критерию «ценность», были выявлены три фактора, которые отражают различную направленность женщин: на моду и выбор одежды; на себя; на традиционность и признание окружающими.

Выявленные различия типов направленности женщин при выборе одежды, на наш взгляд, являются характеристиками общего континуума направленности личности, так как три фактора выбора одежды, выявленные при исследовании мотивации выбора одежды женщинами, совпадают с тремя видами направленности, выделяемыми Б.Ф. Ломовым, О.П. Елисеевым и др. (на себя, на взаимодействие и на задачу).

В результате факторного анализа сферы основных психосемантических понятий, связанных с выбором одежды у женщин по критерию «потенция» (сила), были выявлены пять зна-

чимых факторов, объясняющих 58,8% общей информации, полученной с помощью модифицированной методики семантического дифференциала. Фактор «потенция» отражает силу воздействия объекта, или степень субъективного влияния, в нашем случае определенных мотивов, на выбор одежды. Выделение пяти независимых факторов категоризации области семантического пространства, связанного с выбором одежды по критерию «потенция» свидетельствует о наличии более широкого спектра семантических связей между мотивами выбора одежды на неосознаваемом уровне. По словам В.Ф. Петренко, который опирается на идею З. Фрейда о вытеснении аффективно окрашенного содержания в бессознательное, «...возможен перевод некоего эмоционально-насыщенного, а, значит, жизненно важного содержания, на более глубокий уровень категоризации» [7]. В связи с этим, обращает на себя внимание выделение в отдельный фактор с высокими факторными нагрузками (фактор 4), таких мотивов как «интерес мужчин» (0,769) и «сексуальность» (0,748), которые, чаще всего, имеют для женщин яркую аффективную окраску, при этом, два других мотива – «возраст» (0,433) и «самооценка» (0,412), также вошедшие в этот фактор, имеют существенно меньшие нагрузки. Показатель дисперсии этого фактора (9,2%) свидетельствует о том, что интерес мужчин и сексуальность являются отдельными (самостоятельными) и значимыми мотивами выбора одежды для сравнительно небольшого количества женщин.

В результате факторного анализа сферы основных психо-семантических понятий, связанных с выбором одежды у женщин по критерию «активность», были выявлены пять значимых факторов, объясняющих 50,8% общей информации, полученной с помощью модифицированной нами методики семантического дифференциала. Фактор «активность» отражает продолжительность воздействия (определенных мотивов на выбор одежды) и как быстро изменится это воздействие. Иначе говоря, речь идет о степени постоянства (или, напротив, непостоянства) воздействия объекта.

Библиографический список

1. Гофман, А.Б. *Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения.* – СПб, 2004.
2. Ильин, В.И. *Поведение потребителей.* – СПб., 2000.
3. Килошенко, М.И. *Психология моды.* – СПб., 2001.
4. Петрова, Е.А. *Одежда и потребности человека // Современные технологии текстильной промышленности.* – М., 1996.
5. Падашуля, А.И. *Психология потребителя: наука и практика.* – Днепропетровск, 2007.
6. Алешина, И.В. *Поведение потребителей.* – М., 2006.
7. Петренко, В.Ф. *Психосемантика сознания.* – М., 1988.
8. Люшер, М. *Сигналы личности // Магия цвета.* – Харьков, 1996.

Bibliography

1. Gofman, A.B. *Moda i lyudi. Novaya teoriya modii i modnogo povedeniya.* – SPb, 2004.
2. Iljin, V.I. *Povedenie potrebitel'ej.* – SPb., 2000.
3. Kiloshenko, M.I. *Psikhologiya modii.* – SPb., 2001.
4. Petrova, E.A. *Odezhda i potrebnosti cheloveka // Sovremenniiye tekhnologii tekstil'noy promishlennosti.* – M., 1996.
5. Padashulya, A.I. *Psikhologiya potrebitelya: nauka i praktika.* - Dnepropetrovsk, 2007.
6. Aleshina, I.V. *Povedenie potrebitel'ej.* – M., 2006.
7. Petrenko, V.F. *Psikhosemantika soznaniya.* – M., 1988.
8. Lyusher, M. *Signalih lichnosti // Magiya cveta.* - Khar'kov, 1996.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 371

Kagakina E.A. LAWS AND PRINCIPLES OF FORMATION OF THE COMPETENCE OF STUDENTS: TO PROBLEM STATEMENT. In article possibility and necessity of principles of formation of the competence of students of high schools are proved. The given problem the author dares on the basis of revealing of the general and specific didactic laws of competence formation of students in the course of their training. The decomposition principle in formation of the competence of students of high schools is proved.

Key words: didactic laws, pedagogical principles, competence, decomposition.

Е.А. Кагакина, канд. пед. наук, доц. КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: chekalina40@yandex.ru

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

В статье обосновываются возможность и необходимость принципов формирования компетенции студентов вузов. Данная проблема решается автором на основе выявления общих и частных дидактических закономерностей формирования компетенций студентов в процессе их обучения. Обоснован принцип декомпозиции в формировании компетенции студентов вузов.

Ключевые слова: дидактические закономерности, педагогические принципы, компетенции, декомпозиция.

Традиционно в педагогике под принципом понимают определенное положение, лежащее в основе теоретического рассмотрения и практической реализации целостного педагогического процесса и, как правило, не требующее доказательств. Однако это относится к тем принципам, которые уже общеприняты в педагогике. Что касается новых принципов, то они требуют обоснования.

В научных исследованиях под принципом понимается положение, первоначально руководящая идея. Это общее понимание. Также определено понимание принципа в логическом смысле как основание системы, позволяющее обобщать и распространять какое-либо положение на все явления области, для которой это положение обосновано.

Проблема, на решение которой направлена данная статья, заключается в следующем: достаточно ли существующих в педагогике принципов для того, чтобы в процессе обучения студентов вузов были сформированы их компетенции? Иными словами: есть ли какие-либо специфические принципы, отличные от общепринятых, которые необходимо теоретически обосновать и практически реализовать с целью формирования компетенций как одного из результатов обучения студентов? В рамках данной статьи мы рассмотрим основания для постановки проблемы определения указанных принципов и ключевых направлений их разработки.

В педагогических исследованиях выделяются принципы обучения и принципы воспитания. Что касается принципов обучения, то принято выделять общедидактические принципы, принципы обучения в высшей школе, принципы подготовки студентов и другие группы принципов. Также выделяют принципы формирования содержания образования, частнометодические принципы.

В исследованиях проблем дидактики высшей школы, проведенных В.А. Попковым и А.В. Коржуевым, рассмотрены особенности принципов дидактики применительно к высшей школе [1].

Авторы рассматривают специфику реализации общедидактических принципов в высшем профессиональном образовании. Свои подходы данные исследователи иллюстрируют применительно к принципам научности, системности и межпредметных связей.

Так, например, общедидактический принцип научности в дидактике высшей школы соединяется с принципом фундаментализации, одним из компонентов которой является усиление «общеобразовательных компонентов профессиональных образовательных программ» [1, с. 60]. Что касается принципа системности, то его реализация в высшей школе предполагает, что «положения, входящие в содержание образования по каждому вопросу, должны быть такими, чтобы удовлетворять состоянию знаний по методологии науки, и должны быть достаточными для того, чтобы у обучаемых сложилось целостное представление по данному вопросу, чтобы они могли служить руководством в процессе обучения» [1, с. 64].

Наконец, принцип реализации межпредметных связей включает опыт интеграции науки и должен «найти отражение в трех основных компонентах структуры содержания общего образования, каждого учебного предмета: в системе знаний, которая качественно преобразуется под влиянием межпредметных связей; в системе умений, которые приобретают специфику в учебно-познавательной деятельности, реализующей межпредметные связи; в системе отношений, формируемых учебным познанием в процессе синтеза знаний из разных предметов. Проблема заключается в том, что явления окружающего мира расщеплены в сознании студентов на совершенно не связанные друг с другом сведения из различных учебных предметов» [1, с. 65].

Общеметодологическое значение для рассмотрения принципов в педагогике имеют труды В.В. Краевского. Принцип обучения трактуется ученым как результат движения от закономерностей к нормативным обобщениям наиболее высокого ранга. Педагогические принципы – это не просто научные нормативные обобщения достаточно высокого уровня абстракции, но, прежде всего, это «принципы деятельности, представляющие собой наиболее общее нормативное знание, которое педагогика получает, когда реализует свою конструктивно-техническую функцию» [2, с. 94].

«Сами же принципы создаются с учетом условий и факторов, определяющих конкретные формы воспитания и обучения. Они объективно обусловлены состоянием образовательной сферы в данный период и возникающими в обществе требова-

ниями к образованию. В то же время в отличие от закономерностей они имеют субъективную сторону в том смысле, что осуществление принципа обязательно для педагога» [там же].

Методологическое значение для проблематики принципов (принципа) формирования компетенции студентов в процессе их обучения в вузе имеет обоснованное А.Н. Дахиным «положение о необходимости разрабатывать новый научный аппарат и методику моделирования результатов образования» [3, с. 10].

Таким образом, если ставить вопрос об обосновании принципов (или принципа) формирования компетенций студентов вузов, необходимо руководствоваться следующими соображениями. Во-первых, надо представить общую характеристику обучения, предполагающего формирование компетенций студентов. Основные черты такого обучения: интерактивный характер деятельности студентов, компетенции как компонент (аспект) результативности процесса обучения, использование технологий формирования компетентности студентов.

Реализации задачи формирования компетенций студентов в процессе обучения в вузе способствуют различные дидактические подходы, в том числе – компетентностный. Согласно В.В. Краевскому, после общей характеристики обучения следует рассмотреть дидактические закономерности формирования компетенций студентов вузов. Вслед за В.В. Краевским мы будем понимать под закономерностью наиболее общую форму воплощения теоретического знания. Сформулируем общие дидактические закономерности формирования компетенций студентов вузов в логике излагаемой теории. Первая: формирование компетенций студентов является интегрированным результатом их деятельности по освоению содержания различных дисциплин профессиональной образовательной программы. Следующая закономерность может быть сформулирована таким образом: компетенции студентов являются системными образованиями, состоящими из общекультурного и профессионального компонентов. Третья закономерность: формирование компетенций студентов вузов зависит от технологической переработки и структурирования преподавателем содержания изучаемой дисциплины с учетом обязательного требования к студентам демонстрировать компетенции в процессе их деятельности по освоению дисциплины. Это были общие дидактические закономерности формирования компетенций.

Частная методическая закономерность формирования компетенции студентов сформулирована нами следующим образом: эффективность формирования компетенции определяется организацией их деятельности в соответствии со структурой их будущей профессиональной деятельности, а не только в соответствии с логикой изучаемой учебной дисциплины. Данная закономерность имеет место на этапе общепрофессиональных и профильных дисциплин.

В своем теоретическом исследовании процесса формирования компетенций мы исходим из того, что данный процесс является подсистемой системного процесса более высокого порядка и целостности – процесса обучения. В свою очередь, процесс обучения входит в подсистему более высокого уровня – целостный педагогический процесс. Следовательно, правомерно говорить о принципах целостного педагогического процесса, принципах обучения и принципах формирования компетенций студентов.

Рассмотрим две группы причин, позволяющие говорить о возможности выделения специфических принципов (или принципа) формирования компетенций студентов вузов. Во-первых, на наш взгляд, правомерно говорить о внешних, обуславливающих возможность и, главное, необходимость обоснования специфических принципов формирования компетенций студентов вузов. В первую очередь, к этой группе отнесем те причины, которые обусловили реализацию в вузах компетентно ориентированного подхода: учет требований работодателей к компетенциям и квалификационным требованиям выпускников вузов; необходимость изменения и нормативного оформления тарифно-квалификационных требований к специалистам производственной, деловой и социальной сфер; академическая мобильность студентов; профессиональная мобильность и мобильность специалистов на рынке труда и др.

Все эти причины требуют сформированности у студентов и специалистов определенных взаимосвязанных качеств, умений, способностей, которые они готовы применять в различных контекстах и условиях профессиональной деятельности. Если эти качества, умения и способности описаны, обоснованы, по-

няты, демонстрируемы в деятельности и, главное, измеряемы, то их принято называть компетенциями. Таким образом, на рынке труда (отбор, оценка персонала, система переподготовки и повышения квалификации и др.) компетенции сотрудников являются востребованными в качестве достаточно самостоятельного блока требований к сотрудникам (наряду с знаниями, профессионально важными качествами, специальными профессиональными умениями, индивидуальным стилем деятельности и др.). Это, в свою очередь, означает, что в содержании и технологиях обучения компетенции занимают достаточно самостоятельное место, они являются также и одним из результативных компонентов процесса обучения студентов вузов. Поэтому для теории и практики профессионального образования важным является вопрос о том, достаточно ли традиционного, или контекстного, или проблемного, или практикоориентированного, или какого-либо другого подхода (или их совокупности) с их содержанием, технологиями и принципами или нужен принципиально другой подход, а следовательно, и более или менее новые или специфические принципы формирования компетенций?

Вторую группу причин, обуславливающих возможность и, главное, необходимость, обоснования специфических принципов формирования компетенций, мы назвали внутренними, т.е. имеющимися в самой системе высшего образования и теории и методике профессионального образования. Каковы основные внутренние причины, предпосылки специфических принципов формирования компетенций?

Во-первых, по всем специальностям и направлениям подготовки студентов в вузе уже разработаны общекультурные и профессиональные компетенции. Они представлены в государственных образовательных стандартах третьего поколения. Во-вторых, в достаточной, на наш взгляд, мере разработана в литературе взаимосвязь компетенций и компетентности. Вслед за В.А. Болотовым и А.Н. Сериковым [4] под компетенцией мы понимаем единицу образованности человека. Отнесение компетенций к смысловому полю «образованность» обуславливает их включение в основную профессиональную образовательную программу по специальности и направлениям подготовки и в рабочие программы по отдельным дисциплинам, в технологический блок методического обеспечения формирования компетенций студентов. Компетентность – это качественная и количественная представленность компетенций в деятельности отдельного студента. В-третьих, в теории и методике профессионального образования имеются предпосылки формирования компетенций студентов вузов в условиях реализации таких подходов, как деятельностный, контекстный и другие. Одной из задач предпринятого нами исследования является обоснование концепции компетентностного подхода как одного из дидактических подходов, обеспечивающих формирование компетенций студентов в процессе их обучения в вузе [5]. Под концепцией принято понимать общее понимание, представление какого-либо процесса или явления, общий взгляд на его структуру, содержание, этапы и т.д.

Анализ теории и практики высшего образования, результатов собственного теоретического и экспериментального исследования позволяют считать правомерным вопрос об обосновании принципов формирования компетенции студентов вузов. Мы считаем, что к принципам формирования компетенций, помимо общедидактических принципов, принципов обучения в высшей школе и принципов целостного педагогического процесса, может быть отнесен принцип декомпозиции.

Декомпозиция как понятие пришла в педагогический дискурс из когнитивной психологии, одного из лидирующих психологических направлений 20 века. Если принять за аксиому положение когнитивистики о том, что осваиваемое студентом содержание образования представлено в его индивидуальной ментальной карте (или фрейме), то из этого следует, что никакие компоненты или фрагменты этого содержания не осваиваются ими как самостоятельные, обособленные, а существуют лишь в контексте тех условий (ситуации, деятельности и др.), в которых эти компоненты или фрагменты усваивались студентами. Именно это положение лежит в основе технологизации обучения в общеобразовательной и в высшей профессиональной школе, когда, например, каждый модуль из модульной учебной программы, предполагает освоение студентами содержания этого модуля (что?) в единстве с технологиями его освоения (как?). В пользу представления компонентов содержания образования в ментальной карте, во взаимосвязи, в контексте осво-

ения этого содержания студентами можно привести теорию развивающего образования В.В. Давыдова, его теорию видов обобщения в обучении. Согласно этим двум теориям, развитие субъекта в обучении происходит не обязательно в последовательности «знание – применение в известных условиях – применение в новых условиях». Оно может в зависимости от организации процесса обучения, осуществляться сначала как усвоение способа деятельности и далее через решение учебных задач определенного класса к приобретению знаний же, но более высокой степени обобщения и осознанности. Обобщение в обучении не сводится к запоминанию учебного материала, оно позволяет представить освоенное студентами содержание по уровням, по этапам, по степени значимости, в логике учебного предмета, в логике будущей профессиональной деятельности и др. Причем в ментальной карте (фрейме) каждого студента уровни, этапы, логика и другие характеристики осваиваемого студентами содержания предмета или деятельности представлены с разной степенью значимости, личностного смысла и др. В связи с этим и возникает необходимость декомпозиции, то есть разбиения единого целостного результата на составные части с целью измерения или оценки. В целостном образовательном результате представлены знания, умения, способы действий, которые генерируются в деятельности.

Но с целью измерения и оценки компетенций студентов в процессе обучения достаточно сложные деятельностные новообразования целесообразно подвергать декомпозиции. В работе Н.Н. Матушкина и И.Д. Столбовой каждая отдельная компетенция, предусмотренная ФГОС ВПО, рассматривается как сложное интегральное междисциплинарное понятие, она «не может быть сформирована в рамках одной дисциплины, т.е. для реализации процесса ее формирования в рамках дисциплинарной организации образовательного процесса необходимо выделение частей компетенции» [6, с. 6-7].

Графически данные авторы представили этот процесс в виде рисунка, на котором показан алгоритм декомпозиции компетенций. Мы приводим данный подход на рисунке 1.

Анализ приведенной модели, осуществленный нами, показывает, что только на основе междисциплинарности, без учета поли- и трансдисциплинарности интегрированных результатов обучения, в том числе, компетенций, получить невозможно. Это обусловлено тем, что на успешность как студента, так и специалиста влияют не только сформированные формализованные компетенции, но и личностные качества, измерить которые в блоке «результаты обучения» в большинстве случаев не представляется возможным.

В работе А.Н. Блинной, С. Г. Земцова, В.И. Поспелова отмечается, что в современном образовании актуальным является противоречие между предметным принципом организации процесса подготовки студентов и требованием целостности к результатам этого процесса: компетенциям, умениям, качествам личности профессионально значимым качествам. Мы полагаем, что реализация принципа декомпозиции способствует разрешению этого противоречия [7].

Если говорить в контексте приведенного здесь теоретического рассмотрения о декомпозиции как о принципе формирования компетенций студентов, то, прежде всего, необходимо определить, к какой группе принципов он относится: к общим принципам обучения или к методическим принципам. На наш взгляд, полноценных оснований для того, чтобы считать этот принцип общим дидактическим принципом, у нас нет. В своей работе мы считаем правомерным обосновать его в качестве методического принципа, который как нам представляется, будет играть все большую роль в обучении студентов вузов в условиях реализации ФГОС третьего поколения. О том, насколько он может занимать роль общего дидактического принципа, можно судить по результатам реализации указанных стандартов не в рамках отдельных исследований по теории и методике профессионального образования, а в массовой практике подготовке студентов вузов.

Следуя подходу В.В. Краевского, проанализируем предложенный нами принцип декомпозиции, с точки зрения того, насколько он по своему содержанию соотносится с общими дидактическими принципами и с их спецификой в дидактике высшей школы. На наш взгляд, он не выводится непосредственно ни из общих дидактических принципов, ни из принципов дидактики высшей школы. Также его нельзя вывести из представленных нами в данной статье закономерностей формирования ком-



Рис. 1. Структура компетентностной модели

$K_1, K_2, K..., KN$ – это общекультурные и профессиональные компетенции, заявленные в ФГОС ВПО. $Ч_1, Ч_2$ – это компоненты указанных компетенций, которые получены путем декомпозиции. $ЗУВ_1, ЗУВ_2$ – это знания, умения, владения, соответствующие выделенным в результате декомпозиции компонентам. Интегрированные $ЗУВ_1$ и $ЗУВ_2$ представляют собой, с точки зрения Н.Н. Матушкина и И.Д. Столбовой, междисциплинарный комплекс.

петенций студентов в процессе обучения в вузе. Таким образом, мы обосновали проблему принципов формирования компетенции студентов по алгоритму: общая характеристика обучения – дидактическая закономерность – общий принцип обучения – методический принцип.

Завершая постановку проблемы принципов формирования компетенции студентов вузов, остановимся на более практических аспектах и значении предлагаемой нами теории для организации деятельности студентов и преподавателей в целях формирования компетенций. Конкретизацию практический выход предлагаемый нами принцип декомпозиции находит, как уже было показано со ссылкой на В.В. Краевского и Е.В. Бережнову, в методической системе и в проектировании преподавателем деятельности обучения в соответствии с заявленными принципами. Преподаватель выстраивает методическую систему обу-

чения дисциплине, исходя из целесообразности отбора таких единиц содержания, как знания, умения, владения, компетенции, учебные задачи, проблемные ситуации, кейсы. Далее на основе декомпозиции преподаватель соотносит указанные единицы с теми общекультурными и профессиональными компетенциями, которые отобраны в качестве результативных показателей изучения конкретной дисциплины. При этом, учитывая обозначенные выше особенности принципа межпредметных связей в высшей школе, преподаватель учитывает, что характер общекультурных и профессиональных компетенций является интегративным (они формируются в результате изучения нескольких дисциплин) и принимает во внимание то, как данные компетенции представлены в качестве результативных компонентов рабочих программ других дисциплин.

Библиографический список

1. Попков, В.А. Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Попков, А.В. Коржув. - М., 2004.
2. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. - М., 2006.
3. Дахин, А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования // Педагогические технологии. - 2007. - № 4.
4. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. - 2003. - № 10.
5. Кагакина, Е.А. Особенности концепции компетентностного подхода к обучению студентов вуза // Мир науки, культуры и образования. - 2011. - № 5.
6. Матушкин, Н.Н. Методологические аспекты разработки структуры компетентностной модели выпускника высшей школы / Н.Н. Матушкин, И.Д. Столбова // Высшее образование сегодня. - 2009. - № 5.
7. Блинова, А.Н. Внедрение образовательных технологий в практику работы образовательного учреждения как один из путей повышения качества образования / А.Н. Блинова, С. Г. Земцова, В.И. Пospelova // Педагогические технологии. - 2007. - № 1.

Bibliography

1. Popkov, V.A. Didaktika vihshey shkoli: ucheb. posobie dlya stud. vihshe. ucheb. zavedeniy / V.A. Popkov, A.V. Korzhuev. - M., 2004.
2. Kraevskiy, V.V. Metodologiya pedagogiki: noviy etap: ucheb. posobie dlya stud. vihshe. ucheb. zavedeniy / V.V. Kraevskiy, E.V. Berezhnova. - M., 2006.
3. Dakhin, A.N. Modelirovanie kompetentnosti uchastnikov otkritogo obrazovaniya // Pedagogicheskie tekhnologii. - 2007. - № 4.
4. Bolotov, V.A. Kompetentnostnaya model: ot idei k obrazovatel'noy programme / V.A. Bolotov, V.V. Serikov // Pedagogika. - 2003. - № 10.
5. Kagakina, E.A. Osobennosti konceptii kompetentnostnogo podkhoda k obucheniyu studentov vuza // Mir nauki, kul'turi i obrazovaniya. - 2011. - № 5.
6. Matushkin, N.N. Metodologicheskie aspekti razrabotki struktur kompetentnostnoy modeli viphusknika vihshey shkoli / N.N. Matushkin, I.D. Stolbova // Vihsshee obrazovanie segodnya. - 2009. - № 5.
7. Blinova, A.N. Vnedrenie obrazovatel'nykh tekhnologiy v praktiku raboty obrazovatel'nogo uchrezhdeniya kak odin iz putey povysheniya kachestva obrazovaniya / A.N. Blinova, S. G. Zemcova, V.I. Pospelova // Pedagogicheskie tekhnologii. - 2007. - № 1.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 378

Sivtseva A.R. FORMATION OF PROFESSIONAL ETHICS BASES AS A CONDITION OF TRAINING EFFECTIVENESS IN MEDICAL HIGH SCHOOL. The concepts "value", "professional ethics" are concretized in this article. The bases of professional ethics are defined in the course of formation of moral values of medical students. Theoretical and practical researches in sphere of professional ethics of students are being described here.

Key words: value, moral, individual, education of students, professional motivation, training.

А.Р. Сивцева, ст. преп. каф. иностранных языков по техническим и естественным специальностям Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: angelika72.06@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

В статье конкретизируются понятия «ценность», «профессиональная этика». Определяются основы профессиональной этики в процессе формирования нравственных ценностей студентов-медиков. Описываются теоретические и практические исследования в области становления основ профессиональной этики студентов.

Ключевые слова: ценность, нравственность, личность, воспитание студентов, профессиональная мотивация, обучение.

В современном образовательном пространстве вуза одним из приоритетных задач является воспитание будущего специалиста с высокими нравственно – этическими принципами. В этом плане воспитание нравственных ценностей предполагает усвоение молодыми людьми тех ценностей, которые являются общечеловеческими и которые необходимы для их полноценного профессионального функционирования в будущем. Начиная с первого курса, происходит становление основ профессиональной этики студентов. Решение этой проблемы должно рассматриваться профессорско-преподавательским составом вуза в комплексе учебной и воспитательной работы, с учетом социальных и психологических особенностей личности каждого студента.

Для полноценного понимания и решения вопросов относительно формирования нравственных ценностей, необходимо рассмотреть эти явления с точки зрения философии, психологии и педагогики.

Человек функционирует в обществе, он не может существовать вне общества. Значит, он вынужденно или добровольно должен принять социальные правила или законы, принятые в данном обществе. Эти правила становятся личностными ценностями, когда они принимаются личностью и человек руководствуется ими в своем поведении. Справедливо высказывание Л.М. Архангельского о том, что моральное сознание личности предопределено теми ценностями, которыми общество располагает: «Общественные отношения обуславливают ориентацию людей в мире ценностей, выбор предпочтительных для них идеалов, норм, которыми они руководствуются в своём поведении» [1, с. 13]. Само же общество, с другой стороны, интегрирует, обобщает те нравственные отношения, которые складываются между отдельными людьми как субъектами исторического прогресса. Но ценностное сознание людей лишь более или менее адекватно системе общественных ценностей. Это объясняется тем, что человек как личность представляет собой единство социального и индивидуального. Человек – это продукт общественных отношений, но, в то же время, он всегда индивидуален, самобытен, неповторим.

Понятие «ценность» охватывает широкий круг предметов и явлений: материальное благо предмета потребления, значение общественного явления, эстетическое свойство природного объекта или произведения искусства, феномены общественного сознания и так далее, когда они включаются в условия социального бытия человека, и в котором выражен момент значимости явления для бытия другого. В контексте нашего исследования «ценность» рассматривается как явление, на которое ориентируется личность и которое не противоречит общественной морали.

Общественные ценности воплощаются в сознании не только как свод правил, норм поведения, на который надо ориентироваться, эти ценности становятся неотъемлемой частью личности, тем самым становясь личностными ценностями. Как утверждают Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич, «если мотивы деятельности задаются не осмысленной ценностью, а только

интуитивным, эмоциональным решением, то мир человеческих ценностей утрачивает связь с личностью. Он становится внешним и определяется низшими потребностями» [2, с. 42]. И в их трактовке понятие «ценность» определяется как то, что чувства людей диктуют признать стоящими над всем, к чему можно стремиться, созерцать, относиться с уважением, признанием, почтением. Ценности – это предпочтение или отвержение определенных смыслов, построенных на их основе способов поведения. Таким образом, в этой трактовке мы можем понимать ценности как то, на что ориентируются люди, что для них является наиболее важным ориентиром для определённого поступка. Это может быть определённое правило одного конкретного общества или одной конкретной социальной группы.

Социальные ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей. Каждой личности присуща специфическая иерархия этих ценностей, которые выступают связующим звеном между культурой общества и духовным миром личности, между общественным и индивидуальным бытием. Личностные ценности отражаются в сознании в форме ценностной ориентации, которая включает широкий круг социальных ценностей, которые признаются личностью, но не всегда принимаются ею в качестве собственных жизненных целей и принципов. Таким образом, личностные ценности, как и ценности социальные, существуют в форме идеалов, то есть моделей должного. Социальные ценности осознаются субъектом, как общественные идеалы и могут не оказывать никакого влияния на его деятельность, а личностные ценности – это идеалы, задающие конечные ориентиры индивидуальной деятельности данного конкретного субъекта.

Нравственные качества характеризуются безусловной ориентированностью обладающей ими личности на то, что считается добром, на реализацию его в действительности. Эта ориентированность подчёркивается самым словосочетанием «нравственная ценность» – эта деятельная совокупность добродетелей является одним из наиболее важных компонентов нравственного сознания опыта личности на протяжении всей человеческой истории. Нравственные ценности играли и играют важную социально-культурную роль. Они являются одним из существенных факторов, регулирующих поведение людей, объединяющих в совместной жизни и поддерживающих устойчивое существование общества. Это моральные качества, неотъемлемые от нравственного сознания и диктующие правила поведения индивида в социуме. Они являются принадлежностью внутреннего мира личности. Они задают человеку желательный идеал личности, жизненную программу, а также те ценности и цели, исходя из которых, он будет руководствоваться при совершении определенных действий и поступков.

Воспитательный процесс связан не только с осознанием социально-нравственных ценностей, но и с формированием их, включением их в индивидуальную ценностную систему личности и превращением во внутренние регуляторы поведения. Он играет ведущую роль в передаче социального опыта, накапли-

мого прошлым поколением, формирует социальное и личностное развитие человека.

В более узком значении педагогический аспект ценностей органично связан с взаимодействием субъектов образовательного процесса, с внутренним механизмом усвоения ценностей отдельной личностью. Овладение ценностями – процесс сложный и многоступенчатый. Он начинается с информативного этапа, где закладываются знания о ценностях. Данный этап длится на протяжении всего периода обучения в школе. Учащиеся должны не только усвоить, но и осмыслить значимость каждой ценности, её развитие и место в современном обществе. Это требует от молодых людей способности ориентироваться в многообразии ценностей, диктуемых современными условиями жизни. Они должны уметь разграничить действительные ценности от мнимых и построить в иерархический ряд цели и средства в зависимости от уровня значимости и соразмерить возможности постижения ценностей и собственной мировоззренческой потенции.

Социально-профессиональная ориентация молодёжи, как видно из практики, очень тесно связана с её ценностными ориентациями, которые формируются в сознании молодых людей, как было изложено выше, в результате усвоения системы ценностей, господствующих в обществе. Признание студентом тех или иных ценностей, предпочтение одних ценностей другим определяется тем, насколько усвоена им система норм нравственности. При этом активность личности выражается в мотивации своего поведения, выборе целей деятельности, а также в том, насколько индивид соотносит в своём сознании и реальном поведении личные интересы с общественными ценностями, то есть моральность или нравственность его поведения.

Профессиональная мотивация студенческой молодёжи имеет свои отличительные особенности, что и создаёт различного рода непредсказуемые ситуации. Казалось бы, юноши и девушки, поступающие в вуз, уже профессионально ориентированы. Однако, как показывает анализ эмпирической практики, не все первокурсники имеют чёткое представление о своей будущей профессиональной деятельности. Обнаруживаемая впоследствии ошибочность профессионального выбора приносит вред не только личности, но и обществу, так как приводит в итоге к неудовлетворённости выбором профессии.

Неустойчивость профессиональной направленности студентов свидетельствует о том, что осуществилась лишь их ориентация на вхождение в определённую социальную группу, с образом жизни которой молодые люди соотносили свои интересы и стремления. Такая ориентация, не подкреплённая заинтересованным отношением к избранной профессии, как видно из опыта, нередко приводит к нежелательным последствиям и необходимости целенаправленного осуществления системы работы по профессиональной ориентации школьников. Реальная неудовлетворённость будущей профессией вообще снижает активность всей жизнедеятельности студента и, прежде всего, сказывается на его отношении к учёбе. Нередко наблюдаются такие негативные явления, как снижение успеваемости, конфликт с коллективом, потеря веры в себя и людей, отсутствие целей и идеалов.

В программе нашего исследования мы попытались рассмотреть решение поставленных задач с учетом всех факторов как внешних, так и внутренних, принимая во внимание педагогические, социальные, психологические условия формирования личности студентов, в рамках выбранной им профессии медицинского работника. Данные условия являются не только влияющими второстепенными факторами, они формируют личность специалиста, способствуя его развитию, становлению профессионально-нравственных качеств. Формирование основ профессиональной этики личности студента происходит с того момента,

когда он становится студентом данного вуза. Начиная с первых занятий, личность студента подвергается влиянию условий, имеющих, прежде всего, профессиональную специфику.

В ходе проведенного эксперимента, в рамках нашего исследования, было выявлено: недостаточная самостоятельность, инфантильность, неумение студентов первого курса адаптироваться к новым социальным условиям, необходимость формирования таких качеств, как ответственность, самостоятельность, активность, инициативность и необходимость постоянной работы над расширением понятия и восприятия общечеловеческих ценностей. С целью формирования основ профессиональной этики посредством актуализации нравственных ценностей были созданы педагогические условия, способствующие решению задач нашего исследования. Огромное значение для социальной адаптации студентов оказалась работа в коллективе в процессе подготовки к различным мероприятиям. Так, студенты первого курса принимают активное участие в Международной интернет-Олимпиаде по латинскому языку и основам медицинской терминологии и добиваются хороших результатов, ежегодно студенты участвуют в конкурсах «Моя специальность», лучшее сочинение на французском языке «Мой университет». Будущие специалисты занимаются научно-исследовательской работой: пишут рефераты и доклады на темы культуры, истории Древнего Рима и античной медицины, участвуют в Грантовых программах, предлагаемых Посольством Франции в России. Данные методы способствуют воспитанию творческой, инициативной и активной личности и формированию устойчивой мотивации студентов, также молодые люди приобретают навыки публичного выступления, грамотно и выразительно говорить, умение самостоятельно выбирать материал, анализировать и обобщать факты, уверенно высказывать собственное мнение.

В процессе преподавания латинского языка и основы медицинской терминологии нами проводились тематические уроки, где наравне с изучением терминологии разбиралась этимология слов греческого и латинского происхождения. При этом большое внимание уделяется истории медицины и латинского языка, Римской цивилизации. Эти занятия позволяют расширить кругозор студента, задания на самостоятельную проработку определённых тем дают студентам проявить свою самостоятельность, что также способствует умению работать с различными источниками. Выступление перед аудиторией для студентов является испытанием на умение представлять материал чётко, ясно, вызывать интерес слушателей. С целью формирования у студентов таких качеств, как сочувствие, сопереживание совместно с профсоюзной организацией студентов Медицинского института проводилась акция «Милосердие», как, например, сбор игрушек и книг для детского дома. Данное мероприятие показало активность и готовность наших студентов помочь детям. Все эти действия воспитывают такие качества, как ответственность, самостоятельность, взаимное уважение в профессиональной среде, способствуют формированию социальной адаптации студентов на начальном уровне образования.

В студенческом возрасте происходит формирование мировоззрения, убеждений, идеалов, жизненных ценностей молодых, возрастает интерес к профессионально-нравственным проблемам, пробуждается осознание самого себя как будущего специалиста. Новый социальный статус студента повышает его уверенность в себе, создаёт благоприятную психологическую основу для активной деятельности личности. У многих это сопровождается искренним желанием овладеть новыми знаниями, готовиться к будущей профессии. Проведенное нами исследование выявило, что ценностное отношение к будущей профессии, мотивация выбора, установка на учёбу во многом определяют тот психологический настрой, от которого зависит результат учёбы студента, следовательно, становление высокопрофессионального специалиста.

Библиографический список

1. Архангельский, Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. - М., 1978.
2. Бондаревская, Е.В. Педагогика / Е.В. Бондаревская. С. В. Кульневич. - Ростов-на-Дону, 1999.

Bibliography

1. Arkhangel'skiy, L.M. Cennostniye orientatsii i pravstvennoye razvitiye lichnosti. - M., 1978.
2. Bondarevskaya, E.V. Pedagogika / E.V. Bondarevskaya. S. V. Kuljnevich. - Rostov-na-Donu, 1999.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 34.9

Khantseva G.G., Zorina N.S. PERSONALITY FEMALE OFFENDER AND CAUSES OF CRIME CONDUCT. The article deals with the structure of female crime, age of female offenders, characterized by an increase in the proportion of young adults, data on cross maine situation of female offenders, the motivation of crimes committed by women.

Key-words: individual female offender, motivated crime, illegal behavior, aggression, criminal records, recidivism, criminal activity, family factors, social and useful links.

Г.Г. Ханцева, доц. канд. пед наук; Н.С. Зорина, асп., Рубцовский индустриальный институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И.Ползунова, г. Рубцовск, E-mail: zorinanati@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ЖЕНЩИНЫ-ПРЕСТУПНИЦЫ И ПРИЧИНЫ ПРЕСТУПНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье рассмотрены структура женской преступности, возрастной состав женщин-преступниц, характеризующийся возрастанием доли лиц молодого возраста, представлены данные о семейном положении женщин-преступниц, о мотивации преступлений, совершаемых женщинами.

Ключевые слова: личность женщины-преступницы, мотивация преступности, противоправное поведение, агрессия, судимость, рецидивность, криминальная активность, семейный фактор, социально полезные связи.

Преступность женщин отличается от преступности мужчин своими количественными показателями, характером преступлений и их последствиями, способами и орудиями совершения, ролью, которую выполняют при этом женщины, выбором жертвы преступного посягательства, влиянием на их правонарушение семейно-бытовых и сопутствующих им обстоятельств.

По результатам анкетирования 200 женщин-преступниц, отбывающих наказание в ФКУ ИК-6 УФСИН России по Алтайскому краю, находящейся в р. ц. Шипуново Алтайского края можно выделить следующую структуру преступности женщин.

Одним из наиболее распространенных преступлений является кража. Специальные криминологические исследования свидетельствуют, что наряду с самым популярным для женщин способом тайного похищения чужого имущества – так называемым свободным доступом – женщины все чаще стали прибегать к таким традиционному мужским приемам, как проникновение в жилище или помещение путем взлома окон, выбивания двери, взлома замка. Вторым по величине является сбыт и хранение наркотических средств, что вполне соотносимо с процессом феминизации наркотизма, происходящем в российском обществе. Третьим по величине удельного веса оказалось мошенничество, что обусловлено, по-видимому, большой прибыльностью этого криминального промысла в настоящее время, его меньшим риском [1].

Довольно заметное место в противоправном поведении женщин занимают насильственные преступления (на их долю приходится 20,2%). Общеизвестно, что насильственные преступления женщины чаще, чем мужчины, совершают на почве бытовых конфликтов, семейных неурядиц, личных переживаний. Однако в настоящее время отмечается возрастание доли женщин при совершении таких преступлений, как убийства из хулиганских или корыстных побуждений, в ходе разбойного нападения. Женская преступность приобретает организованные формы, так 15,7% осужденных женщин совершили преступления в составе преступных групп.

Доля преступниц, ранее совершавших преступления, в общей массе проанкетированных женщин-осужденных составляет 60,3%. По мере возрастания количества судимостей, женщины, как правило, не переходят к посягательствам более высокой степени тяжести. Однако весьма типичные черты женского рецидива – многократность и интенсивность. Осужденные женщины, которые имеют две и более судимости быстрее и прочнее адаптируются к тюремным условиям.

Наибольшая вероятность «срыва» – совершение повторного преступления приходится на первые два года после освобождения – 50% осужденных. При этом, если рассматривать рецидивность в диапазоне одного года, то наибольшая доля таких преступлений приходится на первый год после освобождения. Этот год должен быть годом социальной реабилитации освобожденного с соответствующим социально-правовым его обеспечением, созданием условий для начала его новой жизни [1].

Из числа выявленных женщин, совершивших преступления, более половины составляют лица старше 26 лет. Учитывая, что в целом жизненная активность возрастной группы 26-39 лет наи-

более высока, становится очевидным, что, с одной стороны, криминальное поведение объясняется возможностями, полученными женщинами в условиях профессиональной, должностной деятельности, а с другой, неспособностью противостоять неудачам в различных сферах жизнедеятельности.

Настораживает тенденция возрастания доли молодых женщин 18-25 лет в числе преступниц, свидетельствующая о процессе омоложения женской преступности в целом. Именно в эти годы у женщин завершается обучение, складываются семьи, рождаются дети, формируются устойчивые жизненные ориентации. Криминальная активность женщин этих возрастных групп – отражение социального неблагополучия в обществе.

Интересными также представляются данные о семейном положении женщин-преступниц. Так, 76,9% женщин, отбывающих наказание, не состоят в браке. Из общего числа осужденных женщин 58,5% имеют детей, из них 17,6% воспитывают детей, будучи замужем. Таким образом, семейный фактор явно играет некоторую сдерживающую роль относительно криминализации женского населения страны. Те женщины, которые перестают ощущать свою связь с семьей, уже не ориентируются на ее традиционные ценности и получают значительно больше возможностей действовать, не оглядываясь, каждый раз на нее.

В проблеме личности женщин-преступниц важную роль играет группа данных, включающая систему взглядов, убеждений, ценностных ориентаций, интересов, притязаний, потребностей, способов их удовлетворения, особенности интеллектуальных, эмоциональных и волевых свойств. Совокупность таких данных о личности преступниц позволяет выявить стимулы активности, побуждения, формирующие и определяющие поведение, проникнуть в мотивационную сферу.

В корыстной мотивации преобладают побуждения антисоциального материально-вещного характера, направленные на извлечение экономической выгоды, обогащения, обращение определенных благ в свою пользу. Так, из числа проанкетированных женщин-осужденных, совершивших преступления против собственности 30,3% в качестве причины совершения преступления назвали материальные трудности, из осужденных за незаконное приобретение, хранение и сбыт наркотических средств 13,6% преступниц указали эту же причину.

Оригинальную окраску корыстная мотивация преступности женщин приобретает за счет достаточно значимого места в ее структуре «семейной» корысти. В основе последней лежит стремление к достижению необходимого уровня обеспеченности семьи материальными благами. Исторически жизнь женщины сложилась таким образом, что очень важную роль в ней играет семья. Именно она в значительной мере определяет поведение женщины, а, соответственно, характер семейных взаимоотношений и материальный достаток в семье являются показателями степени жизненного благополучия. Поэтому даже противоправная деятельность женщин часто направлена не на удовлетворение собственных потребностей, а на улучшение положения семьи. Достаточно часто такая корысть формирует криминальную направленность действий женщин в неполной се-

мье, где она является единственным добытчиком средств для существования.

Все еще значима и доля побуждений корысть-алкоголизм, корысть-наркотизм. В иерархии потребностей виновного в этом случае доминирует потребность в алкоголе, наркотиках [2]. Среди проанкетированных женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы, 15% в качестве причины совершения преступления против собственности отметили наркотическую зависимость, 7,1% - потребность в алкоголе. Из числа женщин, осужденных за незаконное приобретение, хранение и сбыт наркотических средств 47,7% в качестве причины совершения преступления также указали наркотическую зависимость.

Наконец, следует отметить, что иногда в мотивации женских преступлений очень оригинально переплетаются корысть, месть, зависть, ревность, то есть материальный интерес как бы соперничает с личным. Например, иногда женщины, совершая кражу или грабёж, преследует цель отомстить своей сопернице, выступающей в роли потерпевшей при осуществлении преступного посяательства.

Насильственная мотивация определяется системой мотивов и индивидуально-психологических свойств, обуславливающей выбор лицом агрессивных вариантов поведения. Анализ структуры мотивации позволяет выделить следующие типы мотивов [3].

1. Инструментальная агрессия (средство достижения какой-либо значимой цели, удовлетворения насущной потребности).

2. Враждебная агрессия – насилие ради насилия, как правило, сопровождающееся проявлением особой жестокости, садизма, глумления над жертвой, унижением человеческого достоинства.

тоинства, доставляющее удовольствие и чувство удовлетворенности от процесса применения насилия и его результатов.

3. Защитная агрессия, т. е. реакция типа «насилие – следствие насилия». В мотивации этого типа доминируют гнев, обида, месть. Среди женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы за совершение насильственных преступлений, 13% совершили данные деяния по причине личной неприязни, оскорблений, обиды, то есть в ответ на поведение, провоцирующее агрессию.

Изучение мотивации насильственных преступлений женщин свидетельствует о преобладании в ней защитной агрессии. Так 16,1% осужденных за насильственные преступления в качестве причины указали угрозу собственной жизни или жизни близкого человека.

Женщины-преступницы в своем большинстве не имеют качеств, которые существенно могли бы осложнить профилактическую работу с ними, процесс их исправления. Однако процесс реабилитации у освобожденных из мест лишения свободы женщин может быть более трудным, чем у мужчин, так как у них более резко обрываются социально полезные связи [4]. Так, из числа женщин, ранее отбывавших наказание в местах лишения свободы и снова совершивших преступления, 21% указали на то, что возникли трудности с устройством на работу из-за судимости, для 17,5% оказалось трудным наладить отношения с близкими, у 12,3% возникли материальные трудности. В целом, основной массе преступниц по сравнению с преступниками меньше присущи асоциальные установки, у них отсутствуют устойчивые преступные убеждения, социально-психологическая адаптация хотя и нарушена, но все же серьезных дефектов нет.

Библиографический список

1. Сочивко, Д.В. Пенитенциарная антропология. Опыт систематизации психолого-педагогической теории и практики в местах лишения свободы: учеб.-методическое пособие / Д.В. Сочивко, В.М. Литвишников. - М., 2006.
2. Сочивко, Д.В. Экспериментальная психодинамика личности. - Псков, 2000.
3. Левитан, К.М. Юридическая педагогика: учебник. - М., 2008.
4. Дмитриев, Ю.А. Пенитенциарная психология учебник. - Ростов-на-Дону, 2007.

Bibliography

1. Sochivko, D.V. Penitenciamaya antropogogika. Opiht sistematizacii psikhologo-pedagogicheskoy teorii i praktiki v mestakh lisheniya svobodih: ucheb.-metodicheskoe posobie / D.V. Sochivko, V.M. Litvishnikov. - M., 2006.
2. Sochivko, D.V. Eksperimentalnaya psikhodinamika lichnosti. - Pskov, 2000.
3. Levitan, K.M. Yuridicheskaya pedagogika: uchebnik. - M., 2008.
4. Dmitriev, Yu.A. Penitenciamaya psikhologiya uchebnik. - Rostov-na-Donu, 2007.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 004.056+373.574

Zapuskalova N.S. METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF TEENAGERS' SELFDEVELOPMENT IN VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF GYMNASIUM. In the article the methodology of pedagogical support of teenagers' selfdevelopment in virtual environment of gymnasium is substantiated, methodological approaches are revealed, these approaches are comply with the specific of virtual educational space as an educational space of new type.

Key words: methodology, selfdevelopment, teenager, virtual educational environment, pedagogical support, gymnasium.

H.C. Запужкалова, директор МАОУ гимназия № 23, соискатель ЮУрГУ, г. Челябинск, E-mail: nataly23sc@yandex.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ГИМНАЗИИ

В статье обоснована методология педагогического сопровождения саморазвития подростков в виртуальной образовательной среде гимназии, выявлены методологические подходы, соответствующие специфике виртуального образовательного пространства как образовательного пространства нового типа.

Ключевые слова: методология, саморазвитие, подросток, виртуальная образовательная среда, педагогическое сопровождение, гимназия.

Образование на современном этапе его развития характеризуется технологичностью, открытостью и информативностью. Приоритетной задачей российского образования является создание максимально благоприятных условий, способствующих активному саморазвитию подрастающего поколения. Значимым социокультурным феноменом реальной действительности становится виртуальная среда, её ресурсы активно используются

в практике многих образовательных учреждений, однако дидактический потенциал остается недостаточно раскрытым. В связи с этим, считаем необходимым исследовать особенности педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях виртуальной образовательной среды (ВОС) – произвольно конструируемой структуры информационной среды, интегрирующей совокупностью автономных субъектов, связи которых

носят нелинейный, вероятностный характер, и реализующей их жизненные стратегии и ценностные ориентации в интерактивном социальном взаимодействии в условиях институционализации рисков [1].

В наших предыдущих работах было сформулировано понятие педагогического сопровождения саморазвития подростка в ВОС как методически обеспеченного процесса взаимодействия субъектов образования, направленного на непрерывную реализацию жизненных стратегий и ценностных ориентаций учащегося в интерактивном социальном взаимодействии, сопровождающегося изменением его статусов и ролей, а также требующего управления информационными рисками.

В данной статье мы остановимся на обосновании методологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в ВОС. Считаем, что наиболее возможные для организации этой деятельности открывают методологии системного, синергетического, культурологического подходов, а также методология гуманистической педагогики, включающая единство личностного, деятельностного и диалогического подходов.

При системном подходе объекты изучаются преимущественно под углом зрения внутренних и внешних системных свойств и связей, обуславливающих целостность объекта, его устойчивость, внутреннюю организацию и функционирование именно как определенного целого, а также под углом зрения их многомерности и иерархии, когда целостный объект рассматривается как часть или элемент высокого порядка.

Использование системного подхода (В.Г. Афанасьев, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, Т.А. Ильина, Ф.Ф. Королев, Н.Д. Никандров, А.В. Усова и др.) к исследуемой проблеме позволяет определить этапы педагогического сопровождения саморазвития подростков в ВОС, а также задачи каждого из этапов. Первым этапом является ориентировочный. Его задача – выявить мотивацию саморазвития учащихся, изучить технологии использования возможностей ВОС для их саморазвития и смоделировать эту среду. Второй этап – деятельностный – способствует приобретению знаний и освоению технологий саморазвития учащихся как пользователей ВОС. Третий этап – стабилизационный. Его задача – закрепление полученных знаний и технологий саморазвития учащихся как активных субъектов создания собственной ВОС.

Системный подход важен и при отборе содержательно-деятельностной составляющей. Личность подростка многогранна, её саморазвитие не может ограничиваться учебной деятельностью, ВОС должна соответствовать разносторонним потребностям и интересам ученика и включать как классную, так и внеклассную работу, при этом внеклассную работу считаем необходимым дифференцировать на научно-творческую и художественно-творческую. Только системный подход позволит создать адекватную саморазвитию подростка образовательную среду.

Обязательным является использование системного подхода при определении критериев и показателей саморазвития подростка в ВОС. Системный подход к процессу педагогического сопровождения саморазвития подростков в ВОС гимназии позволяет рассматривать его как целостную систему, основными компонентами которой являются процессы сопровождения осознания саморазвития, самоопределения и самореализации подростка в ВОС гимназии. Поэтому мы выделяем такие его критерии, как осознанность саморазвития, самоопределение в ВОС и самореализация в ВОС. На основе системного подхода к показателям саморазвития подростка в ВОС возможно определение уровня его саморазвития, отслеживание динамики изменений, достижение более высокого уровня саморазвития подростком.

Важным методологическим подходом к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в ВОС является синергетический (В.А. Аршинов, В.Г. Буданов, В.Г. Виненко, В.А. Игнатова, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Л.Н. Макарова, С.С. Шевелева, О.Н. Федорова и др.).

В.И. Андреев предлагает назвать педагогической синергетикой область педагогического знания, которая основывается на законах и закономерностях синергетики, то есть законах и закономерностях самоорганизации и саморазвития педагогических, то есть образовательно-воспитательных систем [2]. Она дает возможность подойти к созданию и развитию ВОС с позиции «открытости», сотворчества и ориентации на саморазвитие.

ВОС является открытой, в ней постоянно идет процесс обмена информацией между субъектами образования, целенаправленного добывания информации. Во время этого процесса

появляются новые цели, методы и средства обучения. Содержание образования постоянно меняется, так как оно не соответствует системе знаний и умений обучающихся в данный момент. Возникает нелинейность как процесса, так и результата. ВОС – произвольно конструируемая структура информационной среды, интегрирующаяся совокупностью автономных субъектов, связи которых носят нелинейный, вероятностный характер, она постоянно расширяется и усложняется, выводит систему из устойчивого равновесия, в этом проявляется синергетический принцип эволюционирования окружающего мира по нелинейным законам. Эта идея выражается в многовариантности или альтернативности выбора.

Опора на синергетический подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростка в ВОС ориентирует на то, что сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути их развития, всякая сложноорганизованная система имеет, как правило, не единственный, а множество собственных, отвечающих ее природе, путей развития. В ВОС многовариантность означает создание условий выбора индивидуального движения к успеху, стимулирование самостоятельности выбора и принятия ответственного решения, обеспечение развития альтернативного и самостоятельного пути реализации жизненных стратегий и ценностных ориентаций в интерактивном социальном взаимодействии. Такой выбор заключается в возможности определять индивидуальную траекторию обучения, темп обучения, достигать разного уровня саморазвития, выбирать учебные предметы, факультативы, формы и методы саморазвития и т. п.

Несомненно роль культурологического подхода (В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская, Н.Б. Крылова, Е.Н. Шиянов и др.) к организации педагогического сопровождения саморазвития подростка в ВОС. В понимании Е.В. Бондаревской культурологический подход – «видение образования сквозь призму понятия культуры, то есть его понимание как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способному к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей» [3, с. 44].

ВОС рассматривается нами как неотъемлемый фрагмент культуры. Здесь осуществляется взаимосвязь культурных явлений: образования и культуры, техники и человека, техники и процесса обучения, различных подходов и технологий обучения. Субъекты образования получают, перерабатывают и обмениваются информацией, духовно обогащаются, создают новый вид информации, творят культуру. ВОС – это благодатная почва для культуротворчества личности.

Исследование педагогического саморазвития подростков в ВОС гимназии необходимо дополнить методологией гуманистической педагогики (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский, Е.Н. Шиянов и др.), включающей единство личностного, деятельностного и диалогического подходов. Применение методологии гуманистической педагогики, как отмечают В.А. Сластенин, А.И. Мищенко, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, позволяет образовывать некое общее психологическое пространство и временную протяженность, создать психологическое единство субъектов, благодаря которому монологическое, объектное взаимодействие уступает место творческому процессу их взаимораскрытия и взаиморазвития, самовоздействия и саморазвития [4].

Опора на методологию гуманистической педагогики предполагает рассмотрение ученика как активного субъекта, необходимо саморазвития личности при освоении ею знаний, выработку собственных смыслов их понимания, придает образовательному процессу личностно-ориентированный характер. Знания дополняются обыденными, субъектными смыслами и только благодаря этому создают основу для переживания изучаемого личностными структурами сознания подростка.

Личностный подход (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, А.А. Бударный, Э.Ф. Зеер, И.С. Якиманская и др.) определяет базовую ценностную ориентацию во взаимодействии с каждым учеником. Деятельность учеников не ограничивается классной и внеклассной работой, а рассматривается в более широком контексте личностного становления и развития школьника, его саморазвития. В качестве основного вида взаимодействия выступают субъект-субъектные отношения.

Диалогический подход (М.М. Бахтин, Л.П. Буюева, А.А. Ухтомский и др.) позволяет рассматривать личность как продукт и результат общения с людьми в контексте характерных для нее

отношений. В диалогическом пространстве человек выходит за пределы собственной субъективности.

Актуальность деятельностного подхода определяется исходя из закона психологии о единстве деятельности и развития личности (С. Л. Рубинштейн), который носит всеобщий характер. Деятельностный подход (Г.А. Атанов, Л.С. Выготский, В.В. Загвязинский, А.Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) позволяет перестраивать содержательно-деятельностную сторону педагогического процесса таким образом, чтобы организовать сопровождение саморазвития подростков в ВОС как деятельность в ее целостном представлении, определить ее основные этапы, процедуры.

Научное обеспечение составляют также принципы педагогического сопровождения саморазвития подростков в ВОС. В современной дидактике принципы обучения рассматриваются как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей учебного процесса.

В качестве ведущих мы выделяем следующие принципы педагогического сопровождения саморазвития подростка в ВОС. Принцип *системности* реализуется через целостность педагогического процесса, межпредметные и внутрипредметные связи, комплексный подход в обучении, воспитании, развитии и саморазвитии личности. Принцип *оптимальности* реализуется через оптимальное сочетание теории и практики, управления и самоуправления, репродукции и творчества, рационального и эмоционального; обучающих, воспитывающих и развивающих функций в процессе различных видов деятельности учащихся; учебно-материальных, гигиенических, морально-психологических, эстетических и других условий обучения и воспитания и др. Принцип *развития педагогического процесса* реализуется через всестороннее и гармоничное развитие личности; переход воспитания в самовоспитание, обучения – в самообучение, раз-

вития – в саморазвитие личности; переход педагогического управления в самоуправление личности, преемственность и перспективность. Принцип *управления* реализуется через совокупность частных принципов: целеполагания, планирования, организации и стимулирования, нормирования, учета и контроля (обратной связи), коррекции. Принцип *индивидуализации* реализуется через показ личностной значимости организуемой деятельности; учет возрастных и индивидуальных особенностей личности *ученика, его потребностей и интересов и др.* Принцип *перехода педагогического управления в самоуправление* основан на доминировании косвенного и перспективного управления в процессе педагогического сопровождения саморазвития ребенка, при котором педагог должен реже прибегать к средствам прямого и оперативного управления, так как они сковывают *инициативу и самостоятельность*. Принцип *оптимизма и веры* в силы и творческие способности ученика реализуется во взаимосвязи с принципом уважения к личности ученика в сочетании с разумной требовательностью к ней. Не следует спешить оказывать ученику помощь и подсказывать. Необходимо предоставить ему возможность в полной мере проявить свои знания, умения и способности и, в конечном итоге, испытать радость «открытия», успеха. Даже в ситуациях анализа типичных ошибок ученика необходимо поддерживать преимущественно мажорное настроение, сохранять оптимизм и веру в силы и способности подростка.

Итак, методологией педагогического сопровождения саморазвития подростков в ВОС является системный, синергетический, культурологический подходы, методология гуманистической педагогики, а также принципы: системности, оптимальности, развития, управления, индивидуализации, перехода педагогического управления в самоуправление, оптимизма и веры в силы и способности ученика, уважения к личности ученика.

Библиографический список

1. Астахова, Л.В. Виртуализация как фактор усиления угроз информационной безопасности // Наука ЮУрГУ: материалы 62-й науч. конф. – Челябинск, 2010. – Т. 3.
2. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. — Казань, 2007. — Кн. 1.
3. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования. – Ростов н/Д., 2000.
4. Исаев, И.Ф. Педагогика: уч. пособие для студентов педагогических учебных заведений / И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов. – М., 2000.

Bibliography

1. Astakhova, L.V. Virtualizaciya kak faktor usileniya ugroz informacionnoy bezopasnosti // Nauka YuUrGU: materialih 62-yj nauch. konf. – Chelyabinsk, 2010. – T. 3.
2. Andreev, V.I. Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya: innovacionniy kurs. — Kazanj, 2007. — Kn. 1.
3. Bondarevskaya, E.V. Teoriya i praktika lichnostno orientirovannogo obrazovaniya. – Rostov n/D., 2000.
4. Isaev, I.F. Pedagogika: uch. posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij / I.F. Isaev, A.I. Mithenko, V.A. Slastenin, E.N. Shiyanov. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 37.018.46

Ibragimova L.V. INDIVIDUALIZATION PRINCIPLE AS THE BASIS OF INTGRATION OF PROFESSIONAL AND PERSONALIZED APPROACHES OF TEACHERS TRAINING. In the article two methodological approaches to teachers training organization in the system of additional vocational education are indicated. The necessarily of the integration for increasing quality of implemented educational programs is distinguished. Individualization principle suggested as a mechanism of the problem decision.

Key words: professional approach, personalized approach, individualization principle, additional vocational and pedagogical education.

Л.В. Ибрагимова, преп. каф. социальной педагогики и психологии Чеченского института повышения квалификации работников образования, г. Грозный, E-mail: ivr@ifsusu.ru

ПРИНЦИП ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ КАК ОСНОВА ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКОГО И ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПОДХОДОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ

В статье обозначены два методологических подхода к организации повышения квалификации учителей в системе дополнительного профессионального образования. Отмечается необходимость их интеграции для повышения качества реализуемых образовательных программ. В качестве механизма решения данного вопроса предложен принцип индивидуализации.

Ключевые слова: профессиографический подход, персонифицированный подход, принцип индивидуализации, дополнительное профессиографическое образование.

В настоящее время в учреждениях дополнительного профессионального образования сложились два подхода к повышению квалификации учителя: от «профессии» и от «личности». В первом случае выбор основных профессионально-значимых качеств осуществляется на основании требований, предъявляемых профессией к данному учителю – это профессиографический подход. Во втором случае выбираются базовые профессионально-значимые характеристики, исходя из общепринятых представлений об учителе – это персонологический подход. «В обоих случаях степень соответствия реально сформированной системы профессионально-значимых качеств личности эталонным моделям может быть интерпретирована как мера психологической подготовленности учителя к профессиональной деятельности» [1].

При профессиографическом подходе построения более совершенной модели учителя психолого-педагогическая подготовленность выступает как комплекс фенотипических свойств, доступных внешнему наблюдению и выделяемых обычно экспертным путем. Степень их соответствия педагогической профессии обуславливает ее продуктивность и успешность.

При персонологическом подходе построения более совершенной модели учителя психолого-педагогическая подготовленность выступает как сформированная в процессе обучения целостная структура различных генотипических свойств личности, специфичность которых и определяет успешность в педагогической деятельности.

В практике научных исследований эти два подхода чаще всего пересекаются. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что они не только не противоречат друг другу, но и взаимодополняются как на этапах подготовки к профессиональной деятельности, так и в процессе ее осуществления. Однако считаем необходимым отметить, что оба подхода испытывают значительные ограничения в рамках существующих теоретических разработок, так как не обладают возможностями полной реализации субъективной позиции как обучаемого, так и обучающего, хотя во многих исследованиях этот вопрос поднимается и часто реализуется.

Общеизвестно, что педагогика, являясь нормативной наукой, занята проблемами регламентации профессиональной педагогической деятельности, поэтому в педагогике (в особенности в сфере дополнительного профессионального образования) понятие «личность» не разрабатывается или разрабатывается крайне редко. Педагогу-субъекту и обучающемуся-объекту деятельности даются готовые регламентации, что надо делать, чтобы получить необходимый результат. Сам объект (обучающийся) в процессе своего повышения квалификации не участвует, выбор делается для него, но без него.

В психологии же человек рассматривается как индивид, личность, индивидуальность, но безотносительно к профессии. Более того, методы познания личности скрыты от испытуемого, для избегания отрицательного эффекта.

Современное развитие науки требует междисциплинарного подхода к проблемам дополнительного профессионального образования и поиска синтеза знаний, накопленных в других науках, анализа взаимоотношений науки и практики, обобщения и анализа деятельности целостных коллективов, всего образовательного маршрута движения человека от основ профессиональной деятельности к её вершинам, тем более, что современный уровень методологии и методов исследования (системный подход, методы многомерной математической статистики) дают возможность осуществления такого подхода, переводя исследование на более высокий уровень обобщения, усиливая значимость практической функции науки.

Обобщая имеющиеся данные в области научного познания, мы предлагаем использовать принцип индивидуализации как основу концепции обновления системы дополнительного профессионального образования учителей. В психологии этот принцип представлен Б.Г. Ананьевым. Он предложил «сечение» человека как объекта комплексных исследований, а именно изучение его как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. Известна его теория, методология и методы изучения человека как субъекта труда, общения и познания в генезисе и развитии. Системообразующим фактором в комплексном исследовании является выход на индивидуальность, которую он определил в качестве «синтеза свойств замкнутой саморегулирующей системы или уникальным явлением, обладающим собственным внутренним миром, самосознанием и саморегуляцией поведения» [2].

Термин «индивидуальность» означает «единство многообразного» (многое в одном), неотделимое. «Индивидуальность является единством в многообразии» – писал немецкий психолог В. Штерн [3]. По словам Б.Г. Ананьева, «... к индивидуальности следует подходить как к интеграции всех свойств человека как индивида, личности и субъекта деятельности» [2]. Особенности использования данного принципа в рамках поставленных нами задач заключаются в том, что все свойства учителя мы рассматриваем в контексте индивидуальности.

Как целостная система индивидуальность включает в себя: а) общие черты, свойственные индивиду как представителю биологического вида; б) особенные признаки, которые присущи только ему как человеку общества и определенной общественно-экономической формации; в) индивидуальные свойства и качества, которые отличают человека как субъект деятельности [4]. Данное соотношение подтверждается образным выражением А.Г. Асмолова о том, что индивидом рождаются, личностью становятся, индивидуальность оттаивают.

Отмеченные свойства человека сами по себе не составляют феномена индивидуальности. Только взятые во внутренней взаимосвязи и целостности они образуют индивидуальность учителя. «Если «личность» – вершина всей структуры человеческих свойств, то индивидуальность – это «глубина» личности и субъекта деятельности» (Б.Г. Ананьев).

Личность и индивидуальность не только взаимосвязаны, но и взаимообуславливают друг друга, так как человек не может стать личностью, не усвоив своей социальной сущности, а личность не может обрести свое самостоятельное бытие, не став индивидуальностью. К числу наиболее общих признаков индивидуальности относятся: обособленность; целостность; самобытность; неповторимость; активность, высшим уровнем которой является творчество.

На основе выше сказанного можно отметить, что индивидуальность учителя – это интегральное понятие, выражающее особую форму бытия, обуславливающего внутреннюю целостность и относительную самостоятельность, что обеспечивает возможность активного проявления себя в окружающем мире с помощью раскрытия имеющихся задатков и способностей, в соответствии с общественными потребностями.

Для формирования профессиональной индивидуальности учителя в системе дополнительного профессионального образования необходимо разработать технологию индивидуализации повышения квалификации работников образования.

В педагогике повышение квалификации учителя всегда занимало ведущее место. И хотя непосредственная проблема индивидуализации обучения стала предметом исследования в последние годы, она длительное время рассматривалась в контексте других дидактических проблем. В работах А.В. Барбанчикова, И.В. Борисова, С.Г. Вершловского, Д.Т. Данга, В.И. Загвязинского, Б.Н. Зверева, Г.А. Китайгородской, Н.В. Кузьминой, Г.И. Михалевской, В.А. Якушина исследовались различные теоретические и прикладные аспекты индивидуализации. Однако, с позиции концепции личностно-ориентированного подхода и технологии обучения, сегодня делаются попытки выделения проблемы индивидуализации в самостоятельную педагогическую задачу, чему способствовало повышение внимание к самостоятельной работе учителя над повышением своей квалификации.

Необходимо отметить, что проблема индивидуализации в педагогике традиционно решалась следующими мероприятиями:

- выявление слабых и сильных сторон личности в учебной деятельности;
- индивидуальный подход при обучении учащихся определенным знаниям и умениям;
- индивидуальный подход при организации самостоятельной работы учащихся и выполнения ими домашнего задания;
- индивидуальный подход при выполнении учащимися персональных заданий и поручений.

В системе дополнительного профессионального образования формированию профессиональной индивидуальности учителя уделено явно недостаточно внимания. По нашему мнению, для осуществления в учреждениях дополнительного профессионального образования совершенствования профессиональной индивидуализации учителя считаем необходимым обратить внимание преподавателей институтов повышения квалификации на ряд существенных недостатков образовательного процесса:

- 1) практическое отсутствие в практике дополнительного профессионального образования индивидуальных форм повышения квалификации, тем самым разрушено соотношение меж-

ду коллективными (групповыми) и индивидуальными формами работы слушателей;

2) недостаточно качественно осуществляется отбор содержания заданий и упражнений, а также нет их дифференциации для учителей, обладающих различным уровнем профессиональной подготовки, опыта работы и мотивации к повышению квалификации;

3) отсутствуют методические разработки программ профессионального саморазвития с опорой на совершенствование рефлексивных процессов учителя;

4) недостаточно изучаются в учреждениях дополнительного профессионального образования индивидуально-психологические особенности учителя, следовательно, затруднено выявление имеющегося профессионального потенциала учителя, определения его ресурсов и резервов для восхождения к вершинам профессионального мастерства.

В качестве механизма реализации принципа индивидуализации повышения квалификации учителя мы предлагаем рассматривать комплекс организационно-педагогических условий, которые необходимо создать в учреждении дополнительного профессионального образования:

– профессионально подготовленный педагогический коллектив, владеющий современными технологиями, направленными на обеспечение индивидуализации реализуемых образовательных программ в системе повышения квалификации;

– дифференцированное комплектование групп учителей-слушателей образовательных программ по различным основаниям (стаж работы, индивидуальная успешность, наличие профессионального выгорания и т.п.);

– создание комфортного социально-психологического климата на курсовой подготовке учителей, обеспечивающего психологическую защищенность на основе уважения и признания индивидуальных особенностей субъектов образовательного процесса; выявление и развитие профессионального потенциала учителя с помощью укрепления мотивационной сферы и стимулирования саморазвития личности;

– использование технологий внутригрупповой индивидуализации учебной работы слушателей;

– реализация стратегии субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса, совершенствующей индивидуальную позицию учителя и стимулирующей рост его творческой активности;

– внедрение открытого обучения, что предполагает возможность выбора ряда блоков из образовательной программы, кроме обязательных, общих.

Таким образом, реализация принципа индивидуализации в системе дополнительного профессионально-педагогического образования обеспечит интеграцию существующих двух подходов к организации повышения квалификации и улучшит качество курсовой и межкурсовой подготовки учителя.

Библиографический список

1. Якунин, В.А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов: уч. пособие. – Л., 1986.
2. Ананьев, Б.Г. Избранные труды: в 2-х т. – М., 1990.
3. Штерн, В. Дифференциальная психология и ее методические основы. – М., 1998.
4. Гинецинский, В.П. Основы теоретической педагогики: уч. пособие. – СПб., 1992.

Bibliography

1. Yakunin, V.A. Psikhologiya upravleniya uchebno-poznavatel'noy deyatel'nost'yu studentov: uch. posobie. – L., 1986.
2. Ananjev, B.G. Izbrannye trudi: v 2-kh t. – M., 1990.
3. Shtern, V. Differentsial'naya psikhologiya i ee metodicheskie osnovy. – M., 1998.
4. Ginecinskiy, V.P. Osnovih teoreticheskoy pedagogiki: uch. posobie. – SPb., 1992.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 376.6

Kalyanov A.V. BECOMING OF STUDENTS' SELFCONSCIOUSNESS IN ACCORDING WITH THE CATEGORIES OF SPACE AND TIME. The article considers correlation the between self-consciousness becoming and the categories of space and time. With that, they take into account that ideas of formation the requirement in self-consciousness development are correlated with the problems of activity/passivity demonstration in behaviour and activities.

Key words: becoming, self-consciousness, students, the categories of space and time.

A.B. Калянов, докторант МГУКИ, г. Москва, E-mail: nauka_con@mguki.ru

СТАНОВЛЕНИЕ САМОСОЗНАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В СООТВЕТСТВИИ С КАТЕГОРИЯМИ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ

В статье рассматриваются взаимосвязи становления самосознания с категориями пространства и времени. При этом принимается, что идеи формирования потребности в развитии самосознания взаимосвязаны с проблемами проявления активности/пассивности в поведении и деятельности.

Ключевые слова: становление, самосознание, учащаяся молодежь, категории пространства-времени.

Индивидуальное переживание человеком своего физического и духовного состояния в прошлом, настоящем и будущем есть важное звено самосознания личности – её психологическое время. Психологическое время личности позволяет человеку адекватно реагировать на свой индивидуальный путь во времени и стремиться к объективной самооценке и притязаниям в разных сферах своей жизни.

Сознание личностью своего прошлого, настоящего и будущего начинает развиваться с раннего возраста, что связано с формированием памяти и воображения. Построение жизненной перспективы ребёнка в раннем детстве возможно только при участии взрослого. При благоприятных условиях развития самосознания ребёнка, чем старше становится ребёнок, тем отчетливее оформляется у него ответственность за себя в настоящем и будущем.

Несформированность психологического времени личности может быть обусловлена такими негативными факторами, как отрицательные воспоминания о прошлом, отсутствие четкого образа себя в настоящем, синкретичность восприятия будущего.

Дети, лишённые родительского попечения, имеют типичную коррозию восприятия своего психологического времени – у них практически отсутствует ответственное отношение к собственному времени жизни, наряду с эмоционально-негативным отношением к своему прошлому и настоящему.

Самосознание личности к взрослому возрасту предполагает формирование восприятия человеком себя в контексте истории своей семьи, своего народа, своей страны и в целом – всего человечества. Условия, в которых человек живет и развивается, в которых у человека формируется сфера прав и обязанностей и в целом личностная социальная позиция создают важное звено

но структуры самосознания человека – социальное пространство его личности.

В.С. Мухина рассматривает это звено самосознания в контексте культуры, сформированной в истории. Характеристика места, где протекает жизнь человека; формы, стиль, содержание общения и деятельности в русле культуры, к которой принадлежит человек; внутренняя позиция самого человека по отношению к истории и культуре своего этноса и всего человечества – это основные условия формирования социального пространства личности.

К завершению подросткового возраста оформляется основа социального пространства личности. К этому сроку обычно рефлексирующий подросток прилагает усилия к личностному развитию и становлению. В этот период происходит явная интенсификация развития одновременно в двух направлениях:

1) стремление к освоению и овладению всем диапазоном социального пространства (от подростковых групп до политической жизни страны и международной политики);

2) стремление к рефлексии на свой внутренний интимный мир через самоуглубление и потребность осознать свое место в контексте культуры и истории своей страны и всего человечества» (социальное пространство личности, являясь завершающим звеном структуры самосознания, интегрирует в себе все характеристики других звеньев – представлений об имени и теле, притязаний на признание, половой идентификации и психологического времени личности).

С середины 1990-х годов возник интерес к исследованию самореализации личности учащегося в условиях учебно-воспитательного процесса. Ряд исследователей пытается в разумной степени совмещать идеи известных в философии полярных подходов к объяснению сущности самосознания личности. В этом отношении заслуживают внимания диссертационные исследования Н.Н. Бабыкиной, Г.И. Волынки, А.Я. Голубинова, А.А. Идинова, В.И. Муляра, М.И. Ситниковой, М.А. Недашковской, Л.А. Цыреновой, А.В. Шинкина и др., которые считают, что самосознание определяет готовность к самореализации, что предполагает обладание материалом собственного бытия.

Необходимость исследовать воспитание готовности учащихся к процессу самосознания в гуманизированной среде была выявлена Т.Н. Розовой в ходе решения проблемы поиска путей, способов и средств модернизации воспитательного процесса, усиления его направленности на самореализацию личности учащегося.

В своём педагогическом исследовании Т.Н. Розова [1] приводит самые различные определения феномена самосознания и самореализации.

Модель самосознающей личности учащегося, которую представляет в исследовании Т.Н. Розовой, состоит из двух блоков: структурных компонентов и качественных показателей самореализации. К структурным компонентам самореализации личности старшеклассника исследователь отнесла: гносеологический, аксиологический, коммуникативный, творческий, психофизический.

Среди качественных показателей самосознающей личности Т.Н. Розова называет: развитую потребность в активном отношении к себе и миру; максимальную реализацию личностного потенциала в основных сферах жизнедеятельности; творческую активность; сформированные самоуправляющие механизмы (направленность, потребности, Я-концепция); открытость к переменам и восприятию нового опыта; способность к самостоятельному и ответственному выбору в разнообразных жизненных ситуациях; выраженные эмпативно-коммуникативные качества.

Идеи формирования потребности в развитии самосознания взаимосвязаны с проблемами проявления активности/пассивности в поведении и деятельности. Пассивные формы поведения личности характеризуются для личности трудностями в установлении контактов, в выражении своего мнения и отстаивании своих прав, негативными переживаниями одиночества, тревожности и депрессии, дефицитом в выражении эмоций, речевых реакций и действий [2].

Проявление активных форм поведения – это развитая коммуникабельность, эмоциональность, навыки самопрезентации личностных достижений. Творческая активность является важнейшей движущей силой личностного развития и самосознания. «Вероятно, чтобы творить, – отмечает В.Н. Дружинин, – нужно усвоить образец активности человека творящего, путем подра-

жания выйти на новый уровень овладения культурой и устремиться самостоятельно дальше» [3].

Психолого-педагогические исследования (В.А. Кан-Калик, Т.Н. Лукьянченко, И.В. Дьяконова) подтверждают, что учащиеся, находящиеся на высоком уровне творческой активности, характеризуются оптимизмом, жизненной целеустремленностью, высокими профессиональными целями, выраженным стремлением к творческим достижениям.

Проблемам активности – пассивности в поведении и деятельности как основе самосознания личности посвящен ряд монографий отечественных и зарубежных исследователей, среди которых А.Н. Леонтьев, Х. Хекхаузен, К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Н.С. Лейтес, В.А. Петровский, В.Л. Хайкин, П.М. Якобсон и др.

По мнению Х. Хекхаузена, «жизнь любого человека представляет собой непрерывный поток активности. Этот поток включает не только разного рода действия или сообщения, но и переживания – психическую активность в виде восприятий, мыслей, чувств и представлений, проплывающих перед нашим внутренним взором в снах и грезах» [4].

Философские идеи осуществления самосознания человека содержатся в работах мыслителей самых различных направлений (Ф. Брэдли, Дж. Мак-Тэгарт, Дж. Маккен-зи, Дж. Ройс; Б. Боун, М. Колкинз, У. Хокинз; Б. Кроче, Ф. Адлер и др.). Общность взглядов на самосознание в концепциях этих философов состоит в том, что, в их интерпретации, самознание осуществляется через деятельность, реализующую свое «внутреннее Я».

Анализ работ современных отечественных и западных философов, культурологов, психологов и педагогов позволяет заключить, что:

- большинство современных исследователей связывают самосознание с пониманием сущностных сил человека, с возможностью его саморазвития, совершенствования [5];

- изменение человека в ходе развития самосознания связано с превращением деятельностных характеристик в способ бытия, когда человек реализует свою общественную сущность;

- основные условия, определяющие самосознание – это свобода (К.А. Абульханова-Славская), рефлексия (С. Л. Рубинштейн), система ценностей (М.Р. Гинзбург, К.Ч. Мухамеджанов), развитая воля (Н.Л. Кулик), коммуникативная деятельность (Р.И. Кабрин), положительный смысл «Я» (В.В. Стопин).

Особое значение для воспитания мотивации к развитию самосознания имеет опора на глубокое понимание особенностей возрастного развития учащихся, процесса становления личности, понимания собственной «самости».

На ранних этапах развития это создание своеобразного «поведенческого текста», который ребенок создает неосознанно, не зная творчества как личностного состояния. Объясняют этот текст окружающие его взрослые, от которых растущий человек и узнает о себе, о своей личности (самости).

Открытие возможности собственного авторства в творении «поведенческого текста» – это момент открытия своего «Я» в подростковом возрасте, когда в жизни человека появляются особые типы кризисов развития, когда человек начинает переживать момент встречи с самим собой, обнаруживает в своей жизни предмет практического преобразования, планирования и проектирования жизненного пути. Именно в этот момент ребенок постепенно начинает превращаться в субъекта собственной жизни (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев [6], Н.В. Кузьмина и др.). Неосознанно важное место занимает потребность в самосознании в старшем школьном возрасте, который во многом проявляется и в учебной деятельности.

При этом происходит центрирование системы ценностей вокруг функционально полезных в деятельности и благодаря этому высокозначимых качеств личности. Во многом столь важное место самосознания в этом возрасте объясняется тем, что в период ранней юности особенно остро актуализируются экзистенциальные переживания, что, в свою очередь, детерминировано личностными новообразованиями и социальной ситуацией самоопределения. В старшем школьном возрасте смысловое значение приобретают и процессы духовно-нравственной автономизации личности, физического и нравственного самосовершенствования, социально-психологической адаптации.

Значительную роль в исследовании самосознания играют психолого-педагогические исследования становления Я-концепции [7].

Ученые изучают сдвиги в содержании Я-концепции и ее компонентов:

- какие качества осознаются лучше,
- как меняется с возрастом уровень и критерии самооценок,
- какое значение придается внешности, а какое умственным и моральным качествам.

Также исследуется степень его достоверности и объективности, прослеживается изменение структуры образа «Я» в целом – степень его дифференцированности (когнитивной сложности), внутренней последовательности (цельности), устойчивости (стабильности во времени), субъективной значимости, контрастности, а также уровень самоуважения.

Установлено, что в ранней юности происходит постепенная смена «предметных» компонентов Я-концепции, в частности, соотношение телесных и морально-психологических компонентов своего «Я». Учащийся, находящийся в этом периоде возрастного развития, привыкает к своей внешности, формирует относительно устойчивый образ своего тела, принимает свою внешность и соответственно стабилизирует связанный с ней уровень притязаний.

Постепенно на первый план выступают теперь другие свойства «Я» – умственные способности, волевые и моральные качества, от которых зависит успешность деятельности и отношения с окружающими. Судя по имеющимся данным, когнитивная сложность и дифференцированность элементов образа Я последовательно возрастают от младших возрастов к старшим, без заметных перерывов и кризисов. Взрослые различают в себе больше качеств, чем юноши, юноши – больше, чем подростки, подростки – больше, чем дети.

Интегративная тенденция, от которой зависит внутренняя последовательность, цельность образа «Я», усиливается с возрастом, но несколько позже, чем способность к абстрагированию. Подростковые и юношеские самоописания лучше организованы и структурированы, чем детские, они группируются вокруг нескольких центральных качеств.

Однако неопределенность уровня притязаний и трудности переориентации с внешней оценки на самооценку порождают ряд внутренних содержательных противоречий самосознания, которые служат источником дальнейшего развития.

В то же время данные об устойчивости образа «Я» не совсем однозначны. В принципе она, как и устойчивость прочих установок и ценностных ориентаций, с возрастом увеличивается. Самоописания взрослых менее зависят от случайных, ситуативных обстоятельств. Однако в подростковом и раннем юношеском возрасте самооценки иногда меняются очень резко.

Что касается контрастности, степени отчетливости образа «Я», то здесь также происходит рост: от детства к юности и от юности к зрелости человек яснее осознает свою индивидуальность, свои отличия от окружающих и придает им больше значения, так что образ «Я» становится одной из центральных установок личности, с которой она соотносит свое поведение. Однако, с изменением содержания образа «Я» существенно меняется степень значимости отдельных его компонентов, на которых личность сосредоточивает внимание.

В ранней юности масштаб самооценок заметно укрупняется: «внутренние» качества осознаются позже «внешних», зато старшие придают им большее значение. Повышение степени осознанности своих переживаний нередко сопровождается также гипертрофированным вниманием к себе, эгоцентризмом.

Исследования содержания образа «Я» показали, что на границе подросткового и раннего юношеского возрастов в развитии когнитивного компонента Я-концепции происходят существенные изменения, характеризующие переход самосознания на новый более высокий уровень [7].

Возрастные сдвиги в восприятии человека включают увеличение количества используемых описательных категорий, рост гибкости и определенности в их использовании; повышение уровня избирательности, последовательности, сложности и системности этой информации; использование более тонких оценок и связей; рост способности анализировать и объяснять поведение человека; появляется забота о точном изложении материала, желание сделать его убедительным.

Аналогичные тенденции наблюдаются и в развитии самохарактеристик, которые становятся более обобщенными, дифференцированными и соотносятся с большим числом «значимых лиц». Самоописания в раннем юношеском возрасте имеют гораздо более личностный и психологический характер, чем

в 12 – 14 лет, и одновременно сильнее подчеркивают отличия от остальных людей.

Представление подростка или юноши о себе всегда соотносится с групповым образом «Мы» – типичного сверстника своего пола, но никогда не совпадает с этим «Мы» полностью. Образы собственного «Я» оцениваются старшеклассниками гораздо тоньше и нежнее группового «Мы». Юноши считают себя менее сильными, менее общительными и жизнерадостными, но зато более добрыми и способными понять другого человека, чем их ровесники. Девушки приписывают себе меньшую общительность, но большую искренность, справедливость и верность.

Свойственное многим подросткам преувеличение собственной уникальности с возрастом обычно проходит, но отнюдь не ослаблением индивидуального начала. Напротив, чем старше и более развит человек, тем более находит он различий между собой и «усредненным» сверстником. Отсюда – напряженная потребность в психологической интимности, которая была бы одновременно самораскрытием и проникновением во внутренний мир другого человека. Осознание своей непохожести на других логически и исторически предшествует пониманию своей глубокой внутренней связи и единства с окружающими людьми [8].

Наиболее заметные изменения в содержании самоописания в образе «Я» обнаруживаются в 15–16 лет. Эти изменения идут по линии большей субъективности, психологичности описаний. Известно, что и в восприятии другого человека психологизация описания после 15 лет резко увеличивается. Усиление субъективности самоописаний обнаруживается в том, что с возрастом увеличивается количество испытываемых, указывающих на изменчивость, ситуативность своего характера, на то, что они ощущают свой рост, взросление.

В исследованиях когнитивного диссонанса образа «Я» обнаружено, что себя человек описывает, подчеркивая изменчивость, гибкость своего поведения, его зависимость от ситуации, но в описаниях другого, напротив, преобладают указания на устойчивые личностные особенности, стабильно определяющие его поведение в самых разнообразных ситуациях. Иными словами, взрослый человек склонен воспринимать себя, ориентируясь на субъективные характеристики динамичности, изменчивости, а другого – как объект, обладающий относительно неизменными свойствами. Такое «динамическое» восприятие себя возникает в период перехода к раннему юношескому возрасту в 14–16 лет.

Становление нового уровня самосознания в ранней юности идет по следующим направлениям – интегрированию образа самого себя, «перемещению» его «извне вовнутрь». В этот возрастной период происходит смена некоторого «объективистского» взгляда на себя «извне» на субъективную, динамическую позицию «изнутри».

В теоретическом исследовании И.И. Чесноковой указывается на наличие двух уровней самопознания: низшего – «Я и другой человек» и высшего «Я и Я»; специфика второго выражается в попытке соотношения своего поведения «с той мотивацией, которую он реализует и которая его детерминирует» [9].

Составляющие Я-концепции подпадают лишь условному концептуальному разграничению, поскольку в психологическом плане они неразрывно взаимосвязаны. Потому когнитивный компонент самосознания, образ «Я», его формирование в раннем юношеском возрасте, напрямую связан как с эмоционально-оценочной составляющей, самооценкой, так и с поведенческой, регуляторной стороной Я-концепции.

В период перехода от подросткового к раннему юношескому возрасту в рамках становления нового уровня самосознания идет и развитие нового уровня отношения к себе. Одним из центральных моментов здесь является смена оснований для критериев оценки самого себя, своего «я» – они сменяются «извне вовнутрь», приобретая качественно иные формы, сравнительно с критериями оценки человеком других людей. Переход от частных самооценок к общей, целостной (смена оснований) создает условия для формирования в подлинном смысле слова собственного отношения к себе, достаточно автономного от отношения и оценок окружающих, частных успехов и неудач, всякого рода ситуативных влияний и т.п.

Важно отметить, что оценка отдельных качеств, сторон личности играет в таком собственном отношении к себе подчиненную роль, а ведущим оказывается некоторое общее, целостное

«принятие себя», «самоуважение». Именно в ранней юности (15–17 лет) на основе выработки собственной системы ценностей формируется эмоционально-но-ценностное отношение к себе, т.е. «оперативная самооценка» начинает основываться на соответствии поведения, собственных взглядов и убеждений, результатов деятельности.

В 15–16 лет особенно сильно актуализируется проблема несовпадения реального Я и идеального Я. По мнению И.С. Кона [5], это несовпадение вполне нормальное, естественное следствие когнитивного развития. При переходе от детства к отрочеству и далее самокритичность растет. Чаще всего в ранней юности жалуются на слабость, неустойчивость, подверженность влияниям и т.п., а также на такие недостатки как капризность, ненадежность, обидчивость.

Расхождение «Я-реального» и «Я-идеального» образов – функция не только возраста, но и интеллекта. У интеллектуально развитых юношей расхождение между реальным «Я» и идеальным «Я», т.е. между теми свойствами, которые индивид себе приписывает, и теми, которыми он хотел бы обладать, значительно больше, чем у их сверстников со средними интеллектуальными способностями.

Одним из важных показателей поведенческой составляющей Я-концепции служит динамика уровня притязаний под влиянием успеха или неуспеха при выполнении заданий различной степени трудности.

С точки зрения Ф. Хоппе [10], уровень притязаний рассматривается как порождаемый двумя противоречивыми тенденциями: с одной стороны, поддерживать свое «Я», самооценку на

максимально высоком уровне и, с другой, снижать свои притязания, чтобы избежать неудачи и тем самым не нанести ущерба самооценке.

Некоторые исследователи (Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь [11]) считают, что для подросткового возраста типично активное стремление различными путями реализовать лишь первую из названных тенденций, в то время как для зрелой личности, напротив, характерно умение развести эти тенденции в ходе деятельности, прежде всего за счет того, что успешность или неуспешность в конкретной деятельности воспринимается именно как конкретный успех, а не крах самооценки в целом.

По данным проведенных исследований, при переходе в раннем юношеском возрасте происходит изменение особенностей уровня притязаний в сторону большей личностной зрелости. Важно отметить, что оно идет в направлении, как бы обратном тем изменениям, которые происходят в этот период в самопознании, образе «Я» и отношении к себе. Если последние характеризуются, как было показано выше, все большей целостностью, интегративностью, то отношение к результатам собственной деятельности – дифференцированностью, формирование способности отделять успешность или неуспешность в конкретной деятельности от оценки себя как личности.

Таким образом, в раннем юношеском возрасте в рамках становления нового уровня самосознания происходит становление относительно устойчивого представления о себе, Я-концепции. К 16–17 годам возникает особое личностное новообразование, которое в психологической литературе обозначается термином «самоопределение».

Библиографический список

1. Розова, Т.Н. Воспитание готовности школьников к самореализации в гуманизированной среде: автореф. дис... канд. пед. наук. – Ставрополь, 1999.
2. Ромашук, А.Н. Проблема специфики человеческой активности в теории деятельности А.Н. Леонтьева / А.Н. Ромашук, А.Н. Сиднева, А.А. Скворцов // Психология в вузе. – 2004. – № 4.
3. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. – СПб., 1999.
4. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. – М., 1986. – Т. 1.
5. Кон, И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М., 1984.
6. Бодалев, А.А. Психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – СПб., 1999.
7. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
8. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986.
9. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии. – М., 1977.
10. Hoppe, F. Erfolg und Misserfolg // Psychol. Forsch., 1930. – Bd. 14.
11. Братусь, Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. – 1997. – № 5.

Bibliography

1. Rozova, T.N. Vospitanie gotovnosti shkol'nikov k samorealizatsii v humanizirovannoy srede: avtoref. dis... kand. ped. nauk. – Stavropolj, 1999.
2. Romathuk, A.N. Problema specifiki chelovecheskoy aktivnosti v teorii deyatel'nosti A.N. Leontjeva / A.N. Romathuk, A.N. Sidneva, A.A. Skvorcov // Psikhologiya v vuze. – 2004. – № 4.
3. Druzhinin, V.N. Psikhologiya obshchikh sposobnostey. – SPb., 1999.
4. Khokhauzen, Kh. Motivatsiya i deyatel'nostj. – M., 1986. – T. 1.
5. Kon, I.S. V poiskakh sebya: lichnostj i ee samosoznanie. – M., 1984.
6. Bodalev, A.A. Psikhodiagnostika / A.A. Bodalev, V.V. Stolin. – SPb., 1999.
7. Berns, R. Razvitie Ya-koncepcii i vospitanie. – M., 1986.
8. Merlin, V.S. Ocherk integral'nogo issledovaniya individualnosti. – M., 1986.
9. Chesnokova, I.I. Problema samosoznaniya v psikhologii. – M., 1977.
10. Hoppe, F. Erfolg und Misserfolg // Psychol. Forsch., 1930. – Bd. 14.
11. Bratusj, B.S. K probleme cheloveka v psikhologii // Voprosih psikhologii. – 1997. – № 5.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 372.2.01

Komarova O.A. A MODEL OF INTERACTION OF A TEACHER AND CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN THE OBJECT-GAME ENVIRONMENT OF THE INFANT SCHOOL AS A CONDITION OF REALIZATION OF THE PERSONALITY-ORIENTED APPROACH. In the article they point out the value of interaction of teachers and children in the object-game environment of the infant school and the value of such interaction in the realization of personality-oriented education. They also note the importance of the system approach to the consideration of the given process. They give the characteristic of the components of the model of interaction of the teacher and children in the object-game environment of the infant school, their features connected with the introduction of the personality-oriented approach. They bring out the specificity of the components of interaction of the teacher and children in the object-game environment and methods of the arrangement of the given environment worked out by the author. The author's model of the given kind of interaction is also represented.

Key words: personality-oriented approach, interaction, model of interaction, the components of interaction, methods of interaction.

О.А. Комарова, аспирант, ассист. ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, E-mail: ole-sya@mail.ru

МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРЕДМЕТНО-ИГРОВОЙ СРЕДЕ ДОУ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

В данной статье обосновывается значение взаимодействия педагогов и детей, построенного в условиях предметно-игровой среды ДОУ, для реализации идей личностно-ориентированного образования. Отмечается важность системного подхода к рассмотрению данного процесса. Приводится характеристика составляющих частей модели взаимодействия педагога и детей в предметно-игровой среде ДОУ, их особенностей, связанных с внедрением личностно-ориентированного подхода. Обозначена специфика разработанных автором компонентов взаимодействия педагога и детей в предметно-игровой среде, выделенных методов его организации. Представлена авторская модель данного вида взаимодействия.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, взаимодействие, модель взаимодействия, компоненты взаимодействия, предметно-игровая среда, компоненты предметно-игровой среды, методы взаимодействия.

На современном этапе развития образования значимым является поиск средств и методов оптимизации внедрения личностно-ориентированного подхода. Личностно-ориентированный подход включает в себя партнерское общение двух равноправных субъектов, умение встать на позицию ребенка, учесть его точку зрения и не игнорировать его чувства и эмоции; применение игры, основанной на свободном сотрудничестве взрослого с детьми и самих детей друг с другом, как основной формы организации детской жизни [1].

При его реализации невозможно переоценить потенциал целесообразно организованного взаимодействия педагога с детьми. Взаимодействие педагога с детьми – это взаимное воздействие педагогов и детей друг на друга, в результате чего осуществляется процесс их личностного роста и изменения [2].

Направленность и содержание взаимодействия, проявляющиеся внутри него позиции участников, характер отношений между ними, степень их активности, инициативы, творчества имеют ключевое определяющее значение для реализации идей личностно-ориентированной педагогики. Важным при этом является создание благоприятных условий для его эффективного протекания, ориентированных на удовлетворение интересов и потребностей сторон.

Предметно-игровая среда дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) предоставляет широкие возможности в организации взаимодействия благодаря своей направленности, многообразному содержанию, полифункциональности, динамичности. Под предметно-игровой средой мы подразумеваем особым образом организованное пространство, включающее в себя специально подобранные игрушки, игровое оборудование, предметы мебели и пр. для осуществления специфических видов детской деятельности, главным образом, игры и личностно-ориентированного взаимодействия. Она выступает стимулом к интересному, эмоционально окрашенному взаимодействию педагога и детей дошкольного возраста, в ходе которого они организуют совместные игры, модернизируют и преобразуют среду.

Изучение взаимодействия педагога и детей в предметно-игровой среде дошкольного образовательного учреждения с использованием системного подхода позволяет охарактеризовать специфику данного процесса в контексте личностно-ориентированного подхода, представить его в единстве и взаимосвязи компонентов.

Нами была разработана модель взаимодействия педагога и детей с целью оптимизации внедрения личностно-ориентированного подхода на основе использования ресурсов предметно-игровой среды. Теоретико-методологическим основанием моделирования процесса взаимодействия педагога и детей в предметно-игровой среде ДОУ послужили следующие положения:

- двусторонность, взаимообусловленность процесса взаимодействия, субъект-субъектный характер связей и отношений сторон (А.А. Бодалев, А.С. Золотнякова, Е.С. Легова, В.Г. Маралов и др.);

- социальный характер педагогического взаимодействия, связанный с педагогическим влиянием, разнообразием стилей общения, условиями для самовоспитания, проявления взаимной активности субъектов (Я.Л. Коломинский, Х.И. Лийметс, Н.И. Новикова, А.В. Петровский и др.);

- целесообразный подбор средств, методов и содержания взаимодействия;

- взаимосвязь и единство компонентов взаимодействия;

- среда как фактор воспитания, развития, социализации детей (Е.В. Бондаревская, Т.С. Комарова, Н.А. Короткова, С.Л. Новоселова);

- полиструктурность среды как условие ее эффективного включения в педагогический процесс (Е.А. Климов, А. Макареня, С.Ю. Полуйкова, В.А. Ясвин);

- учет принципа индивидуального подхода при создании предметно-игровой среды ДОУ;

- видоизменение среды вслед за изменением интеллектуальных и личностных потребностей детей (С.Л. Новоселова).

Основой для разработки модели явились соответствующие принципы, отражающие идеи личностно-ориентированной педагогики: эмоциональной комфортности, персонализации, активности, открытости. Ключевым требованием к разработке модели является постановка цели с пониманием того, что все ее другие компоненты должны обеспечивать ее достижение.

Понятие «система» всегда соотносится, прежде всего, с чем-то целым, состоящим из отдельных взаимосвязанных и взаимовлияющих частей (элементов). Поэтому при разработке данной модели мы поставили перед собой задачу выделения ее компонентов, а также описания связей, отношений между ними для того, чтобы рассмотреть процесс взаимодействия в предметно-игровой среде в единстве и взаимосвязи его компонентов [3].

При разработке модели мы основывались на положениях о том, что процесс взаимодействия является многокомпонентным образованием и включает информационный, деятельностный и аффективный компоненты. Предметно-игровая среда также характеризуется полиструктурностью. Нами выделены следующие компоненты предметно-игровой среды в русле нашего исследования:

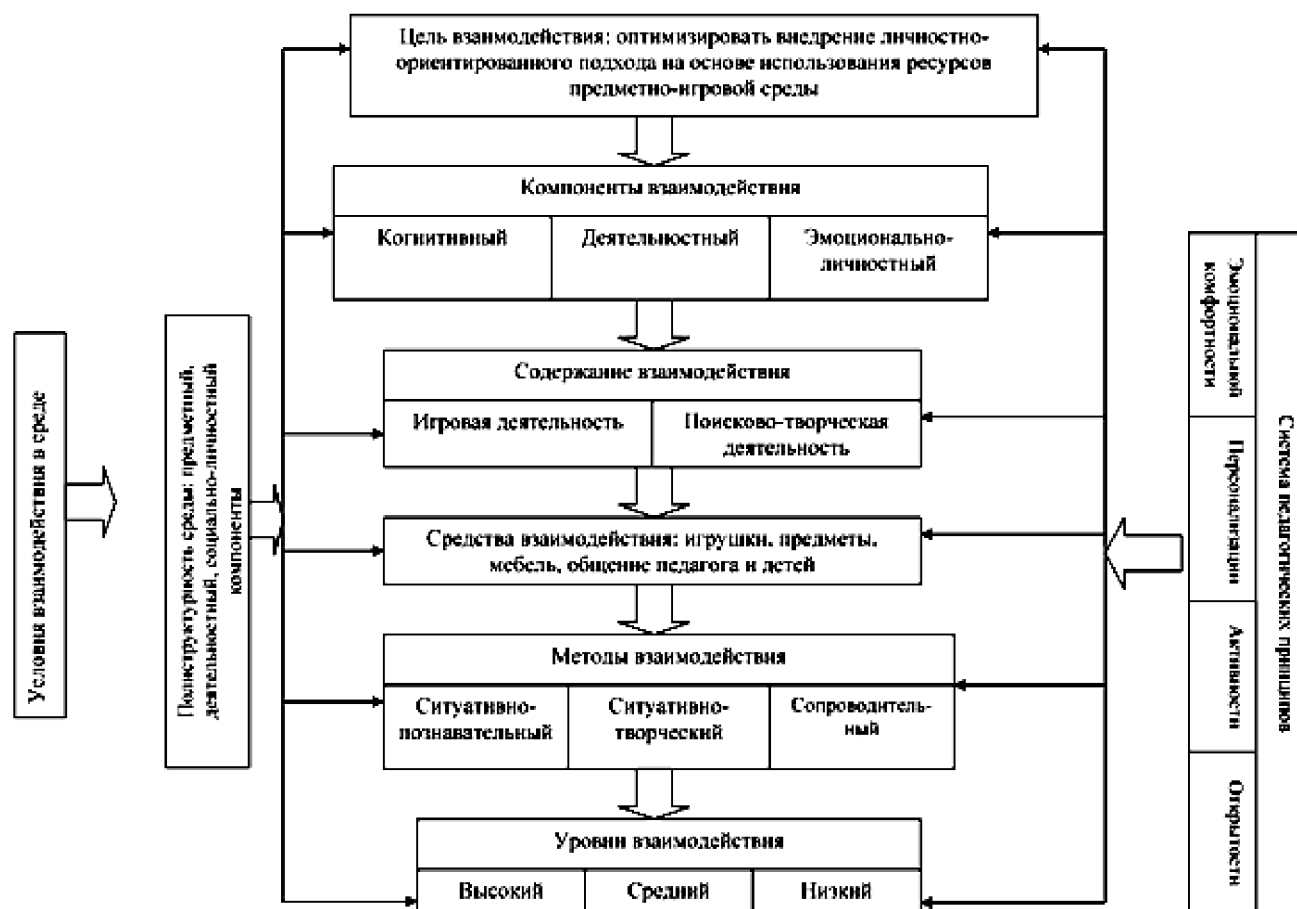
- предметный (наличие соответствующего стимулирующего содержания, предполагающего возможности для внесения изменений, дополнений, удовлетворения потребности в игре);

- деятельностный (активная деятельность субъектов среды, их ориентированность на процесс, предоставление возможности для самостоятельных действий ребенка, осуществления выбора);

- социально-личностный (обстановка эмоционального комфорта, взаимопонимание между субъектами, их взаимосвязь, принятие и признание ребенка, в том числе и его потребностей в организации среды, игровых потребностей, партнерский характер общения).

На основе вышеизложенного мы представили процесс взаимодействия педагога с детьми в предметно-игровой среде ДОУ как единство 3-х взаимосвязанных компонентов: когнитивного, деятельностного, эмоционально-личностного. Рассмотрим эти компоненты подробнее. Когнитивный компонент связан с наличием соответствующих знаний о предметно-игровой среде у субъектов, которыми они могут активно обмениваться и посредством этого вступать во взаимодействие. Деятельностный компонент отражает наличие соответствующей активной позиции, стремление сторон к сотрудничеству, сотворчеству на основе использования ресурсов предметно-игровой среды. Эмо-

МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И ДЕТЕЙ В ПРЕДМЕТНО-ИГРОВОЙ СРЕДЕ



ционально-личностный компонент иллюстрирует наличие соответствующих эмоционально-окрашенных отношений партнерства как условия персонализации процесса взаимодействия.

Важным является то, что каждый компонент является значимым в рассматриваемом процессе, но максимальный эффект будет достигаться при их комплексном применении. Сообразно поставленной цели мы определили содержание процесса взаимодействия педагога и детей в предметно-игровой среде ДОУ. Оно выстраивалось в соответствии с ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста, а также осознанием важности формирования творческой направленности личности.

Предметно-игровая среда ДОУ, представляющая собой полнотекстное образовательное наполнение, направленные на удовлетворение потребностей детей, главным образом игровых, открытость для преобразований, активных действий. Они служат определенным посылом для построения взаимодействия педагога и детей дошкольного возраста. Благодаря своим особенностям предметно-игровая среда в данном случае выступает стимулом к активной совместной деятельности сторон. Игрушки, материалы, предметы, пособия, составляющие ее, отражающие актуальные интересы и потребности детей, позволяют сгладить изначальное неравенство субъектов взаимодействия – педагога и детей, и активно включаться в совместную игровую деятельность.

Соответствующее наполнение предметно-игровой среды, интересное и понятное детям, может способствовать поддержанию партнерской позиции в общении, что также является важным при внедрении личностно-ориентированного подхода. Однако пространственная организация среды, расположение игрушек, материалов, а также предметов мебели, крупногабаритного оборудования может сыграть определяющую роль в процессе построения взаимодействия. Изначально заданная среда, представляющая собой застывшее образование, не может сама по себе вызывать активность участников.

Стимулом к взаимодействию педагога и детей может выступать только особая организация предметно-игровой среды, предполагающая возможности для внесения изменений. Видоизменяя среду, педагоги и дети включаются в совместное общение, обсуждение возникающих проблем, стремятся вместе достигнуть успешного результата. При этом появляются возможности для эмоционального подкрепления друг друга, пробуждения способностей относиться к другому как к самому себе, со-удивления, со-участия, со-радования, со-страдания и т.д. [4], что соответствует особенностям личностно-ориентированной направленности общения.

Выбор средств взаимодействия педагога и детей в предметно-игровой среде обусловлен ее характеристиками, а также проявлением и инициированием интереса к ним со стороны участников процесса. Поэтому средства взаимодействия в обобщенном виде мы представляем следующим образом: игрушки, предметы, мебель, пространственная организация среды, общение педагога и детей.

При реализации личностно-ориентированного подхода в силу профессиональной направленности, возраста, соответствующего опыта педагог не перестает занимать ведущую позицию. Поэтому, на наш взгляд, целесообразным является анализ

концепций построения среды на предмет выявления методов его оптимизации с учетом первостепенной роли педагога. Обобщение соответствующих научных подходов (Н.А. Короткова, Н.М. Крылова, М. Монтессори, Ф. Фребель, Р. Штайнер и др.) позволило выделить комплекс таких методов.

Ситуативно-познавательный метод взаимодействия выделен нами на основе анализа концепций М. Монтессори, Ф. Фребеля, Вальдорфской педагогики, а также положений программы «Сообщество». Этот метод связан с обучением детей способам действия с игрушками и материалами, демонстрацией возможных способов действий с игровыми материалами по необходимости.

Ситуативно-творческий метод направлен на творческое обучение разным способам изготовления игрушек (Вальдорфская педагогика). Он проявляется на разных этапах проектной деятельности (программа «Сообщество»).

Сопроводительный метод взаимодействия в среде связан с помощью педагога детям в выборе и реализации игровых действий, координацией деятельности детей, анализом видов их деятельности (программа «Сообщество»), а также с помощью в разграничении зон активности (концепция Н.А. Коротковой).

Обозначенные методы не исключают, а взаимодополняют друг друга, раскрывая различные грани построения взаимодействия педагога и детей в предметно-игровой среде и возможности для его оптимизации. Таким образом, комплексное включение в модель данных методов является целеориентированным, соответствующим реализации личностно-ориентированного подхода.

Моделирование процесса взаимодействия педагога и детей в предметно-игровой среде ДОУ позволило представить его как многоаспектный процесс, в котором присутствуют как структурные, так и функциональные составляющие, которые соподчинены друг другу и находятся во взаимосвязи и взаимозависимости. Реализация поставленной цели обеспечивается единством когнитивного, деятельностного и эмоционально-личностного компонентов, которые могут проявляться при наличии соответствующего содержания взаимодействия (игровой и творческо-поисковой деятельности), применении необходимых средств, таких как игрушки, предметы, мебель, пространственной орга-

низации среды общения педагога и детей, использовании педагогом комплекса соответствующих методов.

Эффективность данного процесса, полнота применения выделенных компонентов модели подвергается оценке на предмет соответствия высокому, среднему или низкому уровню взаимодействия.

Основой для осуществления взаимодействия в предметно-игровой среде является такая ее характеристика как полиструктурность, что также отражено в модели. Следует отметить, что компоненты предметно-игровой среды находятся в определенной взаимосвязи и взаимозависимости с компонентами взаимодействия в среде, поэтому изменения в данном процессе приводят к соответствующим изменениям в среде, и наоборот. Например, расширение знаний об элементах среды, благодаря обмену ими между педагогом и детьми (когнитивный компонент взаимодействия), может привести к изменениям в предметном компоненте среды (в среду будут внесены дополнения, изменения). Однако такое преобразование среды будет осуществлено благодаря активной деятельности педагогов и детей, их ориентированности на данный процесс (деятельностный компонент среды). Данная деятельность при этом окажется значимой для обеих сторон при организации сотрудничества, стремления субъектов к достижению совместного результата (деятельностный компонент взаимодействия).

Итак, использование в ходе моделирования личностно-деятельностного подхода, опора на основополагающие педагогические принципы позволили конкретизировать специфику взаимодействия педагога и детей в предметно-игровой среде, представить его составляющие системно, наметить связи и зависимости между ними.

Системное рассмотрение процесса взаимодействия педагога и детей в предметно-игровой среде ДОУ позволяет наиболее четко обозначить его возможности в реализации идей личностно-ориентированного подхода, оценить и скорректировать деятельность, связанную с его организацией. Результатом нашего исследования явилась разработанная модель взаимодействия педагога и детей в предметно-игровой среде ДОУ, которая представлена в виде схемы на рис. 1.

Библиографический список

1. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное образование России в документах и материалах. – М., 2001.
2. Легова, Е.С. Гегель об истоках злой воли // Вопросы философии. – 1996. – № 11.
3. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития. – М., 2004.
4. Маврин, С. А. Педагогические теории и системы. – Омск, 1997.

Bibliography

1. Konceptiya doskol'nogo vospitaniya // Doshkol'noe obrazovanie Rossii v dokumentakh i materialakh. – М., 2001.
2. Legova, E.S. Gegel' ob istokakh zloyi voli // Voprosih filosofii. – 1996. – № 11.
3. Maralov, V.G. Osnovih samopoznaniya i samorazvitiya. – М., 2004.
4. Mavrin, S. A. Pedagogicheskie teorii i sistemih. – Омск, 1997.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 378

Kuzina L.L., Guzanov B.N. QUALIMETRIC MODERATION OF QUALITY ASSESSMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF TECHNICAL INSTITUTE STUDENTS. The article points out the actuality of creation the pedagogical conditions, which provide achievement the quality of specialist training. Represented the model of system control and diagnostic software to manage the quality of students training, the model allows guaranteed to reach the planned results of education. The examples of assessment tools of pedagogical control, developed on the basis of qualimetric and taxonomic approaches, recommendations on their projection and appliance are reproduced.

Key words: training quality, quality management, quality assessment, qualimetric software, the system of control and diagnostic software, measuring and control materials, taxonomy of educational purposes, technology, learning rate.

Л.Л. Кузина, ст. преп. РГППУ, г. Екатеринбург;

Б.Н. Гузанов, зав. кафедрой РГППУ, д-р тех. наук, проф., г. Екатеринбург, E-mail: 19068147166@gmail.com

КВАЛИМЕТРИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В данной статье отмечается актуальность создания педагогических условий, обеспечивающих достижение качества подготовки специалистов. Представлена модель системы контрольно-диагностического обеспечения управления качеством подготовки студентов, позволяющая гарантированно достигать запланированные результаты образо-

вания. Приводятся примеры оценочных средств педагогического контроля, разработанных на основе квалиметрического и таксономического подходов, рекомендации по их проектированию и применению.

Ключевые слова: качество подготовки, управление качеством, оценка качества, квалиметрическое обеспечение, система контрольно-диагностического обеспечения, контрольно-измерительные материалы, таксономия учебных целей, технология, коэффициент обученности.

Переход высшей школы к стандартам третьего поколения (ФГОС ВПО) потребовал изменить традиционную практику управления качеством образования, при которой эта деятельность осуществлялась по оценкам конечного результата. Как показано в работах [1-3], современный подход к управлению качеством образования основан на оценке его состояния по специальным критериям, определяющим достигнутый уровень подготовки на всех этапах обучения в соответствии с действующими учебными планами. В этом случае главным становится не столько накопление разнообразных знаний при изучении различных дисциплин, сколько умение использовать приобретённые знания и умения в различных производственных ситуациях для успешного решения профессиональных задач. Всё это требует организации в каждом вузе, в соответствии с его спецификой, надёжного контрольно-диагностического обеспечения, создающего научную основу для анализа результатов обучения, функционирования и развития систем управления качеством образования [4].

Решение проблем управления качеством высшего образования осуществляется с использованием различных моделей, однако, в условиях реализации компетентностного подхода, наиболее достоверная и надёжная информация о качестве образования достигается при использовании систем оценки качества, основанных на квалиметрии.

В настоящее время значительно повысился статус квалиметрии как науки об измерении и оценке качества в практической педагогике, причём результатом такого измерения является количественная величина качества, выраженная соответствующим показателем качества обучения. И здесь наиболее значительными становятся комплексные показатели качества, характеризующие соответствующий уровень сформированных компетенций, причём в каждом конкретном случае существует необходимость разработки методологии и методики измерения качественных показателей деятельности субъектов обучения в рамках квалиметрического подхода.

Впервые термин «квалиметрическое обеспечение» ввёл А.И. Субетто в стандарт качества базового высшего образования, определив сущность квалиметрического обеспечения как педагогической категории в развитии образовательных систем. По его мнению, сущность этой категории заключается в обеспечении образовательного процесса современными средствами оценивания качества подготовки студентов, методиками диагностирования и мониторинга [5]. При этом термин «обеспечение качества процесса» можно трактовать как деятельность по созданию уверенности, что требования к качеству будут выполнены и поставленная цель будет достигнута с наибольшей эффективностью. На основании анализа приводимых в педагогической литературе определений под качеством профессиональной подготовки мы будем понимать результат обучения как интегративное качество выпускника, выражающееся в его способности успешно выполнять виды деятельности и решать профессиональные задачи в соответствии с требованиями образовательного стандарта, квалификационной характеристики специалиста на уровне, соответствующем установленным целям подготовки.

По нашему мнению, для успешной реализации указанных функций необходимо создать определённые педагогические условия:

- разработать модель системы контрольно-диагностического обеспечения (далее – система КДО) качества профессиональной подготовки на квалиметрической основе, включающей критерии, методы, средства, технологии поэтапного уровня диагностического контроля, которые соответствуют дидактическим задачам этапов подготовки и нормативным требованиям;
- разработать контрольно-измерительные материалы на квалиметрической основе, отвечающие требованиям объективности, надёжности, валидности, позволяющие осуществлять на основе результатов контрольно-оценочной деятельности своевременное и обоснованное управление процессом обучения студентов;
- вовлечь в процесс обеспечения качества профессиональной подготовки всех субъектов образовательной деятельности

(администрация, педагоги и студенты) на основе мотивации обучения и повышения квалификации с учётом реализации социального заказа и потребностей личности.

Учитывая цели, задачи, характер профессиональной подготовки студентов технического вуза и особенности контрольно-оценочной деятельности при формировании инженерных знаний, моделирование системы КДО было проведено на основе применения системного, деятельностного, личностно ориентированного, компетентностного и квалиметрического подходов. Выбор данных подходов обоснован необходимостью реализации совокупности задач, отражающих концептуальные положения предлагаемой системы:

- оценка качества профессиональной подготовки студентов должна показывать степень соответствия фактического уровня подготовки требованиям государственного образовательного стандарта (запланированным целям для данного этапа подготовки, целям дисциплины, модуля и т.д.);
- диагностика и контроль знаний, умений, компетенций, метапрофессиональных качеств, осуществляемых в форме различных испытаний, должны опираться на принципы педагогического контроля и диагностики, осуществляться поэтапно и отслеживать динамику подготовленности студентов;
- контролируемая самостоятельная работа студентов должна обеспечиваться специально разработанными методиками самооценки подготовленности обучаемого, обладающими прогностическими свойствами.

В нашем понимании, система КДО представляет собой педагогическую систему, состоящую из совокупности взаимосвязанных и взаимодействующих структурных компонентов, выполняющих функции педагогического контроля и диагностики, позволяющая эффективно управлять процессом профессиональной подготовки студентов для достижения качества, соответствующего социальному заказу. Структурными компонентами системы являются: целевой компонент (цели, задачи, принципы, функции); информационно-методическое обеспечение (объекты, виды диагностического контроля, методы, технологии); деятельностный компонент (подготовка и организация контроля и диагностики, анализ и сравнение результатов с требованиями); субъекты (педагоги и студенты); результативно-коррекционный компонент (аналитические, корректирующие и управляющие действия).

Функциональными компонентами предлагаемой системы КДО качества подготовки студентов являются обучающая, развивающая, воспитательная, организующая, методическая, диагностическая, прогностическая функции. Данные функции обеспечивают целостный и действенный характер всей системы КДО, одновременно обеспечивают взаимосвязь с процессом управления качеством профессиональной подготовки студентов.

В рамках системного подхода основная цель КДО дифференцируется на ряд локальных задач, объединённых благодаря обратной связи, в совокупность квалиметрических ресурсов, определяющих качество обучения:

- средства контроля и диагностики на квалиметрической основе для разных этапов образовательного процесса (видов контроля);
- технологии применения разработанного инструментария для различных дидактических задач;
- процедуры оценивания объектов контроля по критериям и уровням;
- выявление областей возможного улучшения качества подготовки;
- осуществление мониторинга и прогноз ожидаемых результатов образования.

В результате система КДО способна предоставлять системе управления необходимую информацию для принятия обоснованных решений и своевременных корректирующих действий, направленных на повышение качества профессиональной подготовки специалистов.

К числу важных условий функционирования системы КДО относятся разработка квалиметрического инструментария и технологии его применения для оценки результатов обучения. С

учётом известных публикаций по педагогической квалитетрии, анализа собственной образовательной практики кафедры инновационных технологий Уральского федерального университета (УрФУ), были разработаны технология создания и применения контрольно-измерительных материалов (КИМ), базирующихся, в зависимости от изучаемой дисциплины, на видах таксономии учебных целей с использованием таксономий Б. Блума, М.В. Кларина, Ю.Г. Татура и др.

Рассмотрим пример КИМ для оценки качества подготовки студентов по одной из общетехнических дисциплин «Методы и средства измерений, испытаний и контроля» (МИСИИК), где в качестве системообразующей основы комплексного контрольного задания использована таксономия результатов обучения М.В. Кларина, состоящая из пяти уровней [6]. Пример структуры данного задания для студентов технического вуза приведен в табл. 1.

Таблица 1

Структура комплексного задания
по дисциплине МИСИИК

Цель диагностического контроля: оценка обученности студентов			
Вид контроля: текущий Время выполнения задания: 2 ч.			
Базовая дисциплина: МИСИИК			
Уровень таксономии	№ задания	Типология задания	Баллы
1. Знание – запоминание и воспроизведение	1.1	Вопрос на знание понятий, теорий, законов	2
	1.2	Вопрос на знание формул, величин, единиц измерения	2
	1.3	Вопрос на знание устройств механизмов, машин и пр.	2
	1.4	Вопрос на знание принципа действия приборов	2
2. Знание – Понимание	2.1	Задача- модель (ориентирована на понимание процессов и технологий)	3
	2.2	Ситуационная задача на понимание особенностей организации (управления, производства, бизнеса, услуг)	3
3. Применение знаний в известной ситуации	3.1	Решение типовых задач, примеров по алгоритму (с использованием таблиц)	3
	3.2	Лабораторно-экспериментальная работа	4
4. Применение знаний в неизвестной ситуации	4.1	Тип задания: - разработка проектных заданий; - практические квалификационные задания; - задания с использованием метода кейсов; - работы с использованием ИКТ	4
	5.1	Выполнение теоретико-аналитической деятельности (поиск, анализ, обобщение информации, ситуации, пр.)	5
Максимальная сумма баллов ($V_{\text{МАКС}}$)			30

Количественным критерием знаний, умений студентов является, по определению Д.В. Чернилевского [7], коэффициент (показатель) обученности, который определяется по формуле:

$$K = \frac{V_{\text{ФАКТ}}}{V_{\text{МАКС}}}, \quad (1)$$

где $V_{\text{ФАКТ}}$ – показатель фактически полученного результата при контроле, с учетом системы снижения баллов (например, по 0,5 балла за ошибку);

$V_{\text{МАКС}}$ – максимально возможный результат контроля.

Показатель обученности находится в пределах от 0 до 1. При этом под обученностью, в широком смысле, понимается одно из существенных качеств студента, которое отражает его спо-

собность применять знания и умения при решении теоретических и практических задач. Следует сначала определить показатель порогового уровня обученности (обычно 0,7 или 70 %), т.е. минимально необходимый уровень подготовленности, обязательный для всех студентов. Перевод результатов контроля в оценку можно осуществить следующим образом: при $K \leq 0,7$ – пороговый уровень – оценка «неудовлетворительно»; при $0,7 < K \leq 0,76$ – «средний уровень успешности» – оценка «удовл»; при $0,76 < K \leq 0,81$ – «повышенный уровень» соответствует оценке «хорошо»; при $K > 0,82$ – «высокий уровень» соответствует оценке «отлично». Приведем пример перевода (для табл.1) набранных баллов в оценки: 18 - 21 балл – «удовлетворительно»; 21,1 - 24,6 баллов – «хорошо»; если $e \geq 24,7$ балла – «отлично».

Диагностика подготовленности студентов по этой дисциплине показала следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2

Результаты изучения студентами курса МИСИИК

ФИО	Группы заданий по уровням таксономии					Итоговый коэффициент обученности K
	1	2	3	4	5	
1	0,72	0,66	0,71	0,63	0,77	0,73
2	0,81	0,71	0,78	0,71	0,84	0,78
3	0,86	0,82	0,87	0,88	0,89	0,86
...						
24	0,83	0,74	0,68	0,67	0,78	0,81
Средние значения по уровням	0,82	0,73	0,79	0,72	0,81	

Для визуализации результатов (табл. 2) построим профили качества подготовленности студентов по дисциплине для групп заданий (рис. 1).

В результате проделанной контрольно-оценочной деятельности получен многопараметрический результат по качеству обученности каждого студента и группы в целом по всем пяти уровням таксономии.

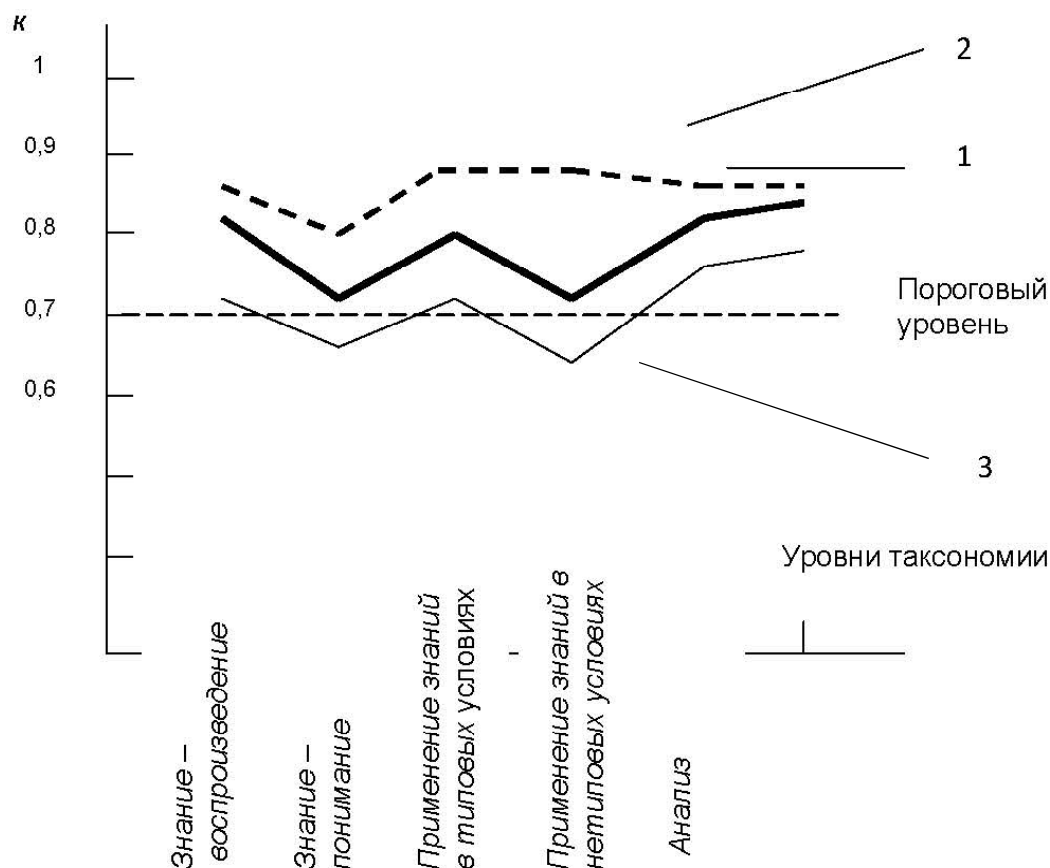


Рис. 1. Профили результатов обученности по дисциплине
 Обозначено: 1 — результат для всей учебной группы;
 2 — для самого успешного студента;
 3 — наиболее худший результат проверки.

Анализ графика показывает, что запланированный результат качества подготовки группы по данной дисциплине в целом достигнут (кривая 1). В тоже время, существует возможность улучшения индивидуальной успешности для ряда студентов (кривая 3) за счёт активизации самостоятельной работы. Более низкие показатели по 2 (знание-понимание) и 4 (применение знаний в неизвестной ситуации) уровням таксономии, требуют со стороны педагога улучшения методики преподавания с помощью внедрения инновационных технологий в процессе планирования и организации практических тренировочных заданий.

Дисциплина «Средства и методы управления качеством» (СИМУК) является одной из специальных дисциплин и для неё в качестве средства педагогического контроля была использо-

вана методика Ю.Г. Татура [8]. Реализация методики осуществлялась поэтапно и была направлена на оценку степени сформированности специальной профессиональной компетенции направления подготовки «Управление качеством»: «Способен в производственной ситуации применять необходимые средства управления качеством продукции». В этом случае компетенцию представляли состоящей из трех компонентов: гностического, характеризующего качество знаний; функционального, определяющего умения; ценностно-этического, характеризующего отношение студента к деятельности. Гностический компонент принимается за основу, на базе которого развивается функциональный компонент. В табл. 4 и 5 приведены примеры комплексных заданий по данной методике.

Таблица 4

Задания гностического компонента

Уровни и индексы	Краткая характеристика уровня	Содержание задания
1. C1	Знания - узнавания	1. Назовите средства управления качеством на этапах жизненного цикла продукции
2. C2	Знание — понимание смысла, воспроизведение	2. Поясните суть функционально-стоимостного анализа конструкции
3. C3	Аналитические знания	3. Проанализируйте предложенную карту Шухарта исследуемого процесса
4. C4	Системные знания. Связь со смежными областями знаний	4. Опишите методику сравнения качества двух изделий по выбранным критериям

Таблица 5

Задания функционального компонента

Уровни и индексы	Краткая характеристика уровня	Содержание задания
1. У1	Выполнение действий с опорой на инструкцию	Продемонстрируйте владение методом парных сравнений для определения рангов важности
2. У2	Умение выделять метод из числа известных	По результатам производственной практики опишите применение метода «Бережливое производство»
3. У3	Умение выполнять действия в нестандартных ситуациях	Для описанной производственной ситуации предложите действия по улучшению бизнеса и обоснуйте их выбор
4. У4	Умения для решения исследовательских задач	Проведите исследования какого-либо изделия на совершенство конструкции

Для количественной оценки результатов диагностики необходимо последовательно выполнить следующие действия:

1) для каждого задания из табл. 4 определить качество усвоения учебного материала (по традиционной системе оценивания – 3; 4; 5 баллов);

2) для каждого задания, с учётом уровня задания и качества усвоения определить балл по таблице, приведенной в методике [8].

Таким образом, за демонстрируемые знания студент получает результаты в баллах, на основании которых по формуле (2) определяется как среднее арифметическое значение коэффициент усвоения знаний КС:

$$КС = \left(\frac{\sum_{i=1}^m C1i}{3m} + \frac{\sum_{i=1}^n C2i}{6n} + \frac{\sum_{i=1}^p C3i}{9p} + \frac{\sum_{i=1}^r C4i}{12r} \right) \frac{1}{4}, \quad (2)$$

где m, n, p, r – количество заданий первого, второго, третьего, четвертого уровней; C1i, C2i, C3i, C4i – количество баллов, полученных за каждое из заданий соответствующего уровня. Другими словами, фактическая сумма баллов за задания соответствующего уровня представляет числитель каждой дроби, а знаменатель – максимально возможную сумму баллов.

3) рассчитать аналогичным способом коэффициент овладения умениями:

$$КУ = \left(\frac{\sum_{i=1}^u Y1i}{3u} + \frac{\sum_{i=1}^f Y2i}{6f} + \frac{\sum_{i=1}^v Y3i}{9v} + \frac{\sum_{i=1}^w Y4i}{12w} \right) \frac{1}{4}, \quad (3)$$

где u, f, v, w – количество заданий первого, второго, третьего, четвертого уровней; Y1i, Y2i, Y3i, Y4i – количество баллов, полученных за каждое из заданий соответствующего уровня. Формулы (2) и (3) справедливы при использовании заданий всех 4-х уровней.

4) найти коэффициент сформированности компетенции, базирующейся на знаниях и умениях, как среднее значение найденных коэффициентов:

$$K = \frac{(КС + КУ)}{2}, \quad (4)$$

5) оценить уровень сформированности компетенции (низкий, средний, повышенный, высокий).

Ценностно-этический компонент компетенции определяется при изучении мотивации, ценностных ориентаций, наблюдением за отношением студентов к изучению дисциплины, освоению профессии и может отражаться в портфолио, характеристике студента.

На качество подготовки студентов существенно оказывает влияние организация самостоятельной работы в контролируемых условиях. Для своевременного регулирования процесса самоподготовки студенту необходимы соответствующие методики диагностики. Для развития способности студентов к самооценке использовались следующие методы: разработка и организация изучения вариативного курса «Саморазвитие студентов в профессии»; разработка описания уровней усвоения учебной дисциплины; разработка методик самооценки подготовленности на квалиметрической основе. Для примера приведем описание уровней усвоения дисциплины «Аудит качества» по 10 балльной шкале, которая является для студента ориентиром основной деятельности (табл. 7).

Таблица 7

Уровни усвоения дисциплины «Аудит качества»

Уровень усвоения	Знания и умения на уровнях	Балл
низкий	Знает термины, определения понятий: критерий аудита, область аудита; несоответствие; классификация несоответствий. Классификация аудитов. Знает принципы СМК, обязательные документированные процедуры. Знает структуру ГОСТ Р ИСО 9001-2008.	1 - 2
пороговый	Знает состав документов аудита, принципы аудита, методы аудита СМК. Умеет составлять вопросы чек-листов. Умеет решать спорные вопросы аудита на основании требований ГОСТ Р ИСО 9001-2008.	3 – 4
средний	Знает последовательность подготовки и проведения внутренних аудитов. Умеет проводить внутренний аудит системы качества в подразделении. Знает особенности внешнего аудита, этапы аудита.	5 – 6
повышенный	Знает методику проведения аудита продукции. Умеет применять методы и средства управления качеством при аудите продукции. Умеет работать в малой группе, оценивать собственную работу.	7 – 8
высокий	Знает методы проведения аудита процессов. Умеет применять статистические методы анализа процессов. Умеет организовать работу малой группы. Умеет оценивать работу других.	9 – 10

При самооценке студент анализирует свою подготовленность, начиная с низкого уровня и продвигаясь по мере изучения дисциплины до более высокого. Полное усвоение каждого уровня соответствует четному значению баллов, в этом случае возможен переход на следующий уровень и т.д. Вопросы по аудиту на всех уровнях дополняются вопросами из других дисциплин, актуализация которых обязательна для аудитора. Для каждого уровня разработаны контрольные задания для самопроверки студентов.

Успешная апробация предложенных технологий разработки квалитетического обеспечения реализована на курсах повышения квалификации УрФУ в работе с преподавателями из различных вузов при выполнении практических и выпускных квалификационных работ (более 100 педагогов), треть которых опробовали также предложенную технологию диагностирования

результатов обучения на собственной практике.

В заключение можно сказать, что подготовка конкурентоспособного, мобильного специалиста возможна только при условии планирования ожидаемого качества результата образования и наличия эффективной системы управления образовательным процессом как средства гарантированного достижения результата. Управление процессом обучения должно опираться на объективную оценку уровня подготовленности студентов по данным входного, текущего, промежуточного, рубежного, итогового видов контроля, в том числе и на основе применения системы контрольно-диагностического обеспечения качества подготовки на квалитетической основе. Разработанная модель системы КДО отвечает требованиям, предъявляемым к педагогическим системам, подходы к моделированию и технология создания инструментария обладают универсальностью, т.е. они могут применяться для разных учебных дисциплин и видов контроля.

Библиографический список

1. Давыдова, Л.Н. Различные подходы к определению качества образования // Качество. Инновации. Образование. – 2005. – № 2.
2. Санкин, Л.А. Управление качеством образования в гуманитарном вузе / Л.А. Санкин, Е.П. Тонконогая // Известия РАО. – 2002. – № 2.
3. Федоров, В.А. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования: уч. пособие для студентов вуза / В.А. Федоров, Е.Д. Колегова. – М., 2008.
4. Мамонтова, М.Ю. Квалитетические модели оценки качества академической подготовленности студентов // Известия Уральского государственного университета. – 2007. – № 52.
5. Субетто, А.И. Система управления качеством в вузе // Материалы X Симпозиума «Квалитетрия в образовании: методология и практика» / под науч. ред. д-ра техн. наук проф. Н.А. Селезневой, д-ра филос. и экон. наук А.И. Субетто. – М., 2002.
6. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М., 1989.
7. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов. – М., 2002.
8. Татур, Ю.Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования // Высшее образование в России. – 2010. – № 5.

Bibliography

1. Davydova, L.N. Razlichniye podkhodiy k opredeleniyu kachestva obrazovaniya // Kachestvo. Innovacii. Obrazovanie. – 2005. – № 2.
2. Sankin, L.A. Upravlenie kachestvom obrazovaniya v gumanitarnom vuze / L.A. Sankin, E.P. Tonkonogaya // Izvestiya RAO. – 2002. – № 2.
3. Fedorov, V.A. Pedagogicheskie tekhnologii upravleniya kachestvom professional'nogo obrazovaniya: uch. posobie dlya studentov vuza / V.A. Fedorov, E.D. Kolegova. – M., 2008.
4. Mamontova, M.Yu. Kvalitetricheskie modeli ocenki kachestva akademicheskoy podgotovlennosti studentov // Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. – 2007. – № 52.
5. Subetto, A.I. Sistema upravleniya kachestvom v vuze // Materialy X Simpoziuma «Kvalitetriya v obrazovanii: metodologiya i praktika» / pod nauch. red. d-ra tekhn. nauk prof. N.A. Seleznevoy, d-ra filos. i ekon. nauk A.I. Subetto. – M., 2002.
6. Klarin, M.V. Pedagogicheskaya tekhnologiya v uchebnoy processe. Analiz zarubezhnogo opyta. – M., 1989.
7. Chernilevskiy, D.V. Didakticheskie tekhnologii v viysshey shkole: ucheb. posobie dlya vuzov. – M., 2002.
8. Tatur, Yu.G. Kak povysit' objektivnost' izmereniya i ocenki rezul'tatov obrazovaniya // Viysshee obrazovanie v Rossii. – 2010. – № 5.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 377.5

Muftahova E.A. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL INDEPENDENCE OF STUDENTS, THE FUTURE ACCOUNTANTS. The article describes the pedagogical conditions of formation the educational and professional independence of students, the future accountants in vocational education establishment. To the authors mind the pedagogical conditions, which increase the effectiveness of educational and professional independence of students, are: organization of motivational and value environment for formation educational and professional independence, development and implementation in the educational process the complex of multi-level professionally-oriented tasks for independent work, intensification of independent activity of students by the means of project technologies of training.

Key words: independent activity, educational and professional independence, pedagogical conditions of formation the educational and professional independence, vocational training of future accountants.

E.A. Муфтахова, преп. МАМТ, г. Муасс, E-mail: eam.miass@rambler.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ БУХГАЛТЕРОВ

В статье описаны педагогические условия формирования учебно-профессиональной самостоятельности студентов, будущих бухгалтеров в учреждении среднего профессионального образования. К педагогическим условиям, повышающим эффективность формирования учебно-профессиональной самостоятельности студентов, по мнению автора, относятся: организация мотивационно-ценностной среды формирования учебно-профессиональной самостоятельности, разработка и реализация в учебном процессе комплекса разноуровневых профессионально-ориентированных заданий для самостоятельной работы, активизация самостоятельной деятельности студентов посредством использования проектных технологий обучения.

Ключевые слова: самостоятельная деятельность, учебно-профессиональная самостоятельность, педагогические условия формирования учебно-профессиональной самостоятельности, профессиональное образование будущих бухгалтеров.

В свете современных преобразований стала актуальной проблема поиска путей формирования самостоятельной познаватель-

ной и профессиональной деятельности студентов, развитие их профессиональной самостоятельности. В Концепции модернизации

ции начального и среднего профессионального образования (НПО и СПО соответственно) определены основные задачи профессионального образования, направленные на подготовку квалифицированного работника, конкурентноспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Актуальность проблемы овладения студентами методами самостоятельной познавательной и профессиональной деятельности обусловлена тем, что в период обучения закладываются основы профессиональной деятельности, профессионализма и мастерства будущего специалиста, формируются умения самостоятельной профессиональной деятельности. Поэтому так важно, чтобы у студентов сформировались умения и навыки профессиональной самостоятельности, которые стали бы подлинным достоянием личности.

Разработанная нами модель формирования профессиональной самостоятельности студентов, будущих бухгалтеров, будет эффективной при реализации многокомпонентной системы педагогических условий, способствующих решению задач формирования профессиональной самостоятельности в целостном учебно-воспитательном процессе учреждения среднего профессионального образования.

Философский энциклопедический словарь определяет условие как «то от чего зависит нечто другое (обуславливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия, которого с необходимостью следует существование данного явления» [1]. Общей составляющей этих трактовок является определение условия, как категории, выражающей отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может.

В современных педагогических исследованиях понятие «условие» используется при характеристике целостного педагогического процесса и отдельных его сторон и составных частей. Анализ научно-педагогической литературы показывает, что в настоящее время существуют различные подходы к понятию «педагогические условия». Н.М. Борытко определяет педагогические условия как «внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата» [2].

В педагогических исследованиях В.И. Андреева, Л.П. Качаловой, Е.Н. Герасименко, Н.М. Яковлевой и других педагогические условия рассматриваются как составные части или характеристики среды, в которой развивается учащийся; совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных обстоятельств процесса деятельности; обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей; совокупность концептуальных, содержательных, организационно-технологических и вспомогательных составляющих; предпосылки, обстоятельства и правила, обеспечивающие наибольшую эффективность протекания педагогического процесса.

Исследователи по разному подходят к определению понятия «педагогическое условие», рассматривая их исходя из присутствия ему признаков и учитывая различные характеристики, однако общей составляющей для всех определений, является направленность условий на совершенствование взаимодействия участников педагогического процесса.

Опираясь на вышеприведенные определения понятия «условие», в своем исследовании под педагогическими условиями мы будем понимать комплекс мер, направленных на системное формирование профессиональной самостоятельности студентов, в процессе их обучения в техникуме, который обеспечивает переход на более высокий уровень ее сформированности.

В педагогической литературе отмечается, что эффективность функционирования педагогической системы зависит от необходимых и достаточных условий [3]. Необходимые условия рассматриваются как условия, без которых система не может функционировать, достаточные условия определяются, как условия, которых достаточно для нормальной работы системы. Под достаточными условиями формирования профессиональной самостоятельности студентов мы будем понимать те условия, достаточность которых определяется положительными результатами опытно-исследовательской работы.

Формирование учебно-профессиональной самостоятельности студентов, будущих бухгалтеров может эффективно осуществляться только в процессе системного и целенаправленного обучения, в котором предусмотрены все необходимые и достаточные педагогические условия.

Мы разделяем мнение В.С. Елагиной, о том, что педагогические условия следует рассматривать как совокупность внешних (объективных) и внутренних (субъективных) обстоятельств необходимых для достижения целей [4]. К внешним, объективным условиям формирования учебно-профессиональной самостоятельности, можно отнести: активизацию самостоятельной деятельности студентов посредством использования инновационных технологий обучения; поэтапность овладения знаниями, умениями и навыками самостоятельности; применение учебных и проектных заданий творческого характера с учётом индивидуальных особенностей студентов. К внутренним – формирование ценностного отношения к будущей профессии, наличие положительной мотивации к самостоятельной деятельности, развитие рефлексии собственного отношения к результатам этой деятельности.

В рамках задач нашего исследования педагогические условия формирования учебно-профессиональной самостоятельности студентов, были определены, исходя из:

- результатов анализа состояния проблемы формирования учебно-профессиональной самостоятельности студентов в теории и практике педагогики;
- результатов анализа выявленных особенностей профессиональной подготовки студентов, будущих бухгалтеров в учреждениях СПО в аспекте исследуемой проблемы;
- особенностей разработанной нами модели целенаправленного формирования учебно-профессиональной самостоятельности.

Исходя из проблемы нашего исследования, созданной нами модели, мы предполагаем, что эффективность формирования учебно-профессиональной самостоятельности повысится при выполнении следующих условий:

- 1) организации мотивационно-ценностной среды формирования учебно-профессиональной самостоятельности студентов;
- 2) разработка и реализация в учебном процессе комплекса разноуровневых профессионально-ориентированных заданий для самостоятельной работы;
- 3) активизация самостоятельной деятельности студентов посредством использования проектных технологий обучения.

Рассмотрим более подробно каждое из этих условий.

Первое условие – организация мотивационно-ценностной среды формирования учебно-профессиональной самостоятельности студента. Работа по реализации первого условия включает актуализацию имеющихся положительных мотивов и позитивных установок в отношении самостоятельной деятельности, формирование ценностного отношения к будущей профессии, способствование осознанию студентами роли самостоятельности в профессиональной деятельности.

Опыт показывает, что развитию интереса к самостоятельной деятельности, повышению ее ценности и значимости способствуют определенные факторы. Во-первых, осознание студентами возможности использовать полученные на занятиях специальные знания в сложных современных социально-экономических условиях; возможность самореализовываться в новых сферах деятельности, приобретать жизненный опыт, развивать собственную личность; некоторая материальная заинтересованность в том, чтобы стать квалифицированным, высокооплачиваемым специалистом; естественная потребность занять в обществе определенное положение. Во-вторых, применение на занятиях современных педагогических технологий, использование средств, методов обучения: деловых игр, имитирующих особенности профессиональной деятельности в конкретных производственных ситуациях, практико-ориентированных заданий, выполняемых с использованием информационных компьютерных технологий, методов квазипрофессиональной деятельности и тренинговых методик.

Большое значение в процессе формирования мотивации к самостоятельной деятельности играет формирование самомотивации к самостоятельной деятельности – осознанная, целенаправленная, активная деятельность студента по формированию у себя профессиональных побуждений к овладению самостоятельностью.

Современные педагогические исследования и наш практический опыт работы в качестве преподавателя, подтверждают,

что педагог имеет возможность оказать влияние на мотивацию студентов с помощью эмоциональных методов (поощрение, создание ситуаций успеха, свободный выбор способов деятельности); познавательных (проблемные ситуации, опора на субъектный опыт, деловые игры, творческие задания, беседы с представителями центра занятости о профессиональных качествах современного специалиста, беседы с ведущими специалистами предприятий (в нашем случае – завод «УРАЛАЗ») о роли самостоятельности в профессиональной деятельности бухгалтера) и рефлексивных (информация об обязательных результатах самостоятельной деятельности, анализ результатов, их оценка и самооценка).

Второе условие – разработка и реализация в учебном процессе комплекса разноуровневых профессионально-ориентированных заданий для самостоятельной работы.

Учитывая, что профессиональная деятельность бухгалтера неразрывно связана с компьютерной обработкой учетных данных, работой с пакетами прикладных программ, реализующих автоматизированное решение всех типовых задач бухгалтерского учета, важнейшую роль при реализации данного условия играет применение информационно-компьютерных технологий (ИКТ). В современных социально-экономических условиях значительно повышается спрос на специалиста, овладевшего самостоятельными умениями и навыками компьютерной обработки бухгалтерских задач, методами автоматизации всего комплекса учетных работ.

Комплекс профессионально-ориентированных заданий для самостоятельной работы с использованием ИКТ, направлен на организацию предметно-практической деятельности по применению и закреплению знаний по ведению бухгалтерского и налогового учета, способствует укреплению межпредметных связей общепрофессиональных и специальных дисциплин, формированию комплексных умений самостоятельной деятельности.

Разработанный комплекс профессионально-ориентированных заданий для самостоятельной работы содержит задания направленные на решение и анализ проблемных ситуаций, адекватных реальным ситуациям профессиональной деятельности бухгалтера. Дидактическое обеспечение занятий включает задания для самостоятельной работы по дисциплинам «Теория бухгалтерского учета», «Бухгалтерский учет», «Аудит», «Налоги и налогообложения» выполняемых в урочное и внеурочное время, а также комплексную междисциплинарную задачу, моделирующую ведение учета на предприятии от момента его создания до составления квартального баланса.

Вспомогательными средствами реализации данного педагогического условия выступают задания:

- направленные на самостоятельную работу по мониторингу законодательства, поиску и анализу информации в профессиональных справочных системах «Гарант» и «Консультант-плюс»;
- связанные с самостоятельной работой на профессиональных сайтах (получение онлайн-консультаций специалистов, составление поисковых запросов, участие в обсуждении актуальных вопросов бухгалтерского и налогового учета на профессиональных форумах);

Библиографический список

1. Философский энциклопедический словарь / Е.Ф. Губский, Г.В. Коралева В.А. Лутченко. — М., 1997.
 2. Боритко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография. - Волгоград, 2001.
 3. Сластенин, В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В.А. Сластенин, А.И. Мищенко. — М., 1997.
 4. Елагина, В.С. Теоретико-методологические основы подготовки учителей естественно-научных дисциплин к деятельности по реализации межпредметных связей в школе: монография. — М., 2003.
 5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. — М., 2000.
 6. Вербицкий, А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. — М., 2000.
- Bibliography
1. Filosofskiy ehnciklopedicheskiy slovarj / E.F. Gubskiy, G.V. Koraleva V.A. Lutchenko. — M., 1997.
 2. Boritko, N.M. V prostreanstve vospitatel'noy deyatel'nosti: monografiya. - Volgograd, 2001.
 3. Slasterin, V.A. Celostniy pedagogicheskiy process kak ob'ekt professional'noy deyatel'nosti uchiteya / V.A. Slasterin, A.I. Mithenko. — M., 1997.
 4. Eagina, V.S. Teoretiko-metodologicheskie osnovi podgotovki uchitelej estestvenno-nauchnikh disciplin k deyatel'nosti po realizacii mezhpredmetnikh svyazey v shkole: monografiya. — M., 2003.
 5. Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya / pod red. E.S. Polat. — M., 2000.
 6. Verbiцкий, A.A. Razvitiye motivacii studentov v kontekstnom obuchenii / A.A. Verbiцкий, N.A. Bakshaeva. — M., 2000.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

- связанные с разработкой и защитой презентаций по пройденным на занятиях темам (на начальном этапе формирования самостоятельности) и по проблемным вопросам тем следующих занятий (на завершающем этапе).

Разработка и реализация в учебном процессе комплекса разноуровневых профессионально-ориентированных заданий для самостоятельной работы, выполняемых с использованием ИКТ с элементами междисциплинарных связей способствует, на наш взгляд, повышению эффективности формирования учебно-профессиональной самостоятельности, расширению содержания профессиональной подготовки специалистов.

Третье условие – активизация самостоятельной деятельности студентов посредством использования проектных технологий обучения.

Проектные технологии обучения – это совокупность приемов и способов овладения определенной областью практического или теоретического знания в той или иной деятельности. Технология проектного обучения, предусматривает получение знаний через участие в реализации конкретных проектов, которые определяются практическими задачами. Как отмечает Е.С. Полат, метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени [5].

Применение проектной технологии позволяет решать творческие задачи, применяя интегрированные знания, полученные при изучении специальных и общепрофессиональных дисциплин, приближая студентов к работе в реальных условиях профессии, способствует повышению уровня их самостоятельности. Темы проектов выбираются с учетом проблемных практических тем, актуальных для современного состояния учета и налогообложения.

Примерами тем для творческих проектов могут быть: «Выбор системы налогообложения при создании нового предприятия», «Сравнительный анализ основных показателей учетной политики на разных предприятиях города», «Учет и анализ основных фондов конкретного предприятия», «Выбор оптимального метода учета отпуска материалов на производство» и т.д. Результаты реализации проектов представлены студентами на студенческих научно-практических конференциях разного уровня (городских, областных и общероссийских).

Работа по методу проектов способствует формированию умений ставить близкие и далекие цели; самостоятельно планировать собственную деятельность; отбирать, обобщать и анализировать собранный материал; формулировать и творчески решать проблему; логично и наглядно излагать полученные результаты. В целом применение проектных технологий обеспечивает личностное развитие студентов, стимулирует их творческую активность и самостоятельность, способствует повышению продуктивности обучения, его практической направленности.

Резюмируя изложенное, подчеркнем, что процесс формирования учебно-профессиональной самостоятельности будет наиболее эффективным, при реализации комплекса педагогических условий, способствующего созданию мотивационно-ценностной среды, активизирующего самостоятельную творческую деятельность студентов, обеспечивающего совершенствование их профессиональной подготовки.

УДК 37.018.46

Plehanova L.A., Rezanovich I.V. PECULIARITIES OF METHODOLOGICAL WORK ORGANIZATION IN INSTITUTES OF ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION OF TEACHING EMPLOYEE. In this article the distinctive peculiarities of organization the methodological work in Institutes of teachers' training are substantiated on three aspects: multivector purposes, variability of configurations and specific of content. The correlation between the peculiarities was shown and the structuring of methodological work on revealed peculiarities was realized.

Key words: *methodological work, methodological work organization, purposes of methodological work, configurations of methodological work, the content of methodological work in Institutes of teachers' training.*

Л.А. Плеханова, ст. преп. ГАОУ ДПО ЯНАО «РИО», г. Салехард; E-mail: pla-lbt@mail.ru;

И.В. Резанович, проф. ЮУрГУ, г. Челябинск; E-mail: ivr@ifsusu.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ИНСТИТУТАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

В статье обоснованы отличительные особенности организации методической работы в институтах повышения квалификации педагогических работников по трем аспектам: многовекторность целей, разнообразие форм и специфика содержания. Показана взаимосвязь между данными особенностями и проведена структуризация методической работы по выявленным особенностям.

Ключевые слова: *методическая работа, организация методической работы, цели методической работы, формы методической работы, содержание методической работы в институтах повышения квалификации учителей.*

В современных условиях реформирования и диверсификации системы высшего и дополнительного профессионального образования особая роль отводится формированию и развитию системы методической работы в вузе. От её организации, широты и доступности для каждого руководителя, преподавателя, методиста в значительной мере зависит уровень целостного образовательного процесса. Поэтому в новых показателях деятельности и критериях государственной аккредитации вузов, вступивших в силу с 1 января 2006 г., отдельным пунктом выделен показатель «Методическая работа» [1].

Методическая работа нацелена на создание условий, способствующих повышению эффективности и качества учебного процесса на основе комплексного подхода к совершенствованию преподавания, содержания, организации и методов обучения. При этом есть отличительные особенности её организации и осуществления в системе дополнительного профессионального образования вообще, и дополнительного профессионального образования педагогических работников в частности.

Первой отличительной особенностью организации методической работы мы считаем наличие многовекторной цели, обусловленной необходимостью решения как внутренних, так и внешних проблем образовательного процесса. Внутренние проблемы связаны с организацией и созданием условий для повышения качества образовательного процесса на курсах повышения квалификации и при освоении программ профессиональной переподготовки учителей общеобразовательных учреждений, а также с непрерывным повышением методических умений и способностей преподавателей института. Внешние проблемы – это проблемы учителей, которые обусловлены спецификой образовательного учреждения, возрастными особенностями учеников, реализуемыми образовательными программами или применяемыми методиками в процессе обучения. Данные проблемы часто появляются в реальной практике учителя, но получение действенной помощи по их разрешению довольно затруднительно, особенно в тех случаях, когда учебное заведение находится в отдаленном районе от института дополнительного образования педагогических работников. В этой связи перед преподавателями института стоят три цели: методически грамотно организовать учебный процесс в институте; обучить и оказывать содействие учителям в разрешении имеющихся затруднений по организации учебного процесса в общеобразовательных учреждениях; непрерывно повышать собственную методическую культуру и методическую культуру коллег в процессе внутриорганизационного повышения квалификации.

Таким образом, налицо 3 основных цели методической работы в институтах повышения квалификации педагогических работников:

- повышение квалификации учителей общеобразовательных учреждений (т.е. совершенствование учебного процесса);
- оказание методической помощи учителям в послекурсовой период;

- повышение квалификации преподавателей института.

Второй отличительной особенностью является разнообразие форм методической работы: научно-методическая, учебно-методическая, организационно-методическая, консультационно-методическая и экспертно-методическая. Дадим краткую характеристику каждой из них.

Научно-методическая работа предполагает перспективное развитие процесса обучения, совершенствование его содержания и методики преподавания, поиск новых методов, форм и средств организации и технологии образовательного процесса на основе проведения исследований и обобщения инновационного опыта [2].

Учебно-методическая работа направлена на совершенствование методики преподавания дисциплин, непосредственное методическое обеспечение учебного процесса, внедрение в него рекомендаций, выработанных в результате выполнения научно-методической работы, повышение педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава [3].

Организационно-методическая работа охватывает мероприятия по управлению методической работой и обеспечивает планирование, реализацию и контроль результативности принятой в институте стратегии совершенствования учебного процесса и его методического обеспечения [4].

Консультативно-методическая работа представлена разработкой и внедрением методик по совершенствованию учебного и воспитательного процесса в учебном заведении.

Экспертно-методическая работа решает задачи оценки качества повышения квалификации учителей, проведения образовательного процесса в целом по институту повышения квалификации, уровня выполнения всех форм методической работы и выработки единых педагогических требований, без которых нельзя рассчитывать на достижение высоких показателей образовательного процесса.

Третьей отличительной особенностью является содержание методической работы, обусловленное выше обозначенными целями и формами методической работы. Структурируем и представим в виде таблицы цели, формы и содержание методической работы в институте повышения квалификации педагогических работников (Табл. 1).

Таблица 1

Взаимосвязи целей и содержания методической работы в институтах
дополнительного профессионального образования педагогических работников

Цели методической работы		
Повышение квалификации учителей общеобразовательных учреждений	Повышение квалификации преподавателей института	Оказание методической помощи учителям в послекурсовой период
Формы методической работы		
1. Научно-методическая работа		
Написание и подготовка к изданию учебников и учебных пособий, научно-методических статей и докладов.	Изучение и обобщение передового опыта организации учебного процесса в учреждениях дополнительного профессионального образования России и зарубежных стран	Содействие концептуализации педагогического опыта учителей общеобразовательных учебных заведений
Работа в секциях научно-методических советов и комиссий при вузе	Разработка планирующих документов: образовательно-профессиональных стандартов, типовых и рабочих учебных планов для всех уровней образования;	
Разработка методов контроля и управления качеством подготовки слушателей на всех этапах обучения, формирование фондов комплексных квалификационных заданий	Публикация научных результатов работы по проблемам дополнительного профессионального образования в периодической научной печати, в материалах научно-методических конференций, в учебно-методических сборниках и пособиях	Содействие учителям в написании научных статей, методических рекомендаций и пособий, а также помощь в подготовке докладов на научно-практические конференции
Разработка образовательных технологий		
Рецензирование учебников, учебных пособий, конкурсных и других материалов.		
Научное редактирование учебников, учебных пособий, научно-методических статей и докладов		
Совершенствование форм и методов организации, контроля и управления самостоятельной работой обучающихся, включая обоснование норм времени на эту работу и ее методическое обеспечение		
Участие в работе специализированных советов, совета вуза, совета факультета.	Социологическое исследование по проблемам дополнительного профессионального образования педагогических работников общеобразовательных учреждений и преподавателей вузов	
2. Учебно-методическая работа		
Составление рабочих программ по вновь вводимым разделам образовательных программ	Подготовка к лекционным, практическим, семинарским, лабораторным занятиям, учебной практике	Консультирование составления документов по планированию учебного процесса
Внедрение новых информационных технологий в учебный процесс	Разработка и подготовка к изданию конспектов лекций, сборников упражнений и задач, лабораторных практикумов, методических материалов по проведению деловых игр, решению педагогических задач, анализу конкретных ситуаций и т.д.	Консультирование подготовки и проведения олимпиад со школьниками
Разработка сценариев учебных видеофильмов		Консультирование подготовки и проведения инструкторско-методических занятий с учителями школ
Разработка дидактических материалов: наглядных пособий, плакатов, раздаточных материалов и др.		
Разработка методических материалов по контролю знаний слушателей	Составление проектов новых образовательных программ	Разработка, подбор и подготовка материалов к телевизионной лекции
Разработка наглядных пособий по дисциплинам, внедрение технических средств обучения, информационных технологий обучения в учебный процесс;		
Контрольные посещения занятий заведующими кафедрами: взаимные посещения занятий, участие в проведении показательных, открытых и пробных занятий.	Составление карт обеспеченности дисциплин учебной и учебно-методической литературой, учебно-методической документацией	Консультирование или рецензирование подготовленных к изданию сборников упражнений и задач, частных методик по дисциплинам
3. Организационно-методическая работа		
Составление рекомендаций по графикам учебного процесса, макетов учебных планов и программ курсов	Подготовка материалов к заседаниям кафедры, совета факультета, совета вуза	Выездные формы методической помощи
Организация семинаров по актуальным проблемам работы учителей	Координация учебной деятельности факультетов и кафедр	Организация информационно-методического обслуживания образовательных учреждений области
Организация изучения потребностей в повышении квалификации, профессиональной переподготовке, послевузовском профессиональном образовании и формирование заказа на все виды обучения	Обеспечение функционирования системы повышения квалификации и методической работы в зональных научно-педагогических объединениях, координация работы подразделений института и методических служб территорий области по реализации единства содержания и многообразия форм повышения квалификации на местах	

Заключение договоров на обучение с муниципальными органами управления образованием, образовательными учреждениями, другими юридическими лицами и формирование планов повышения квалификации и методической работы, изучение результативности	Работа с положениями, инструкциями; подготовка аналитических обзоров, справок, материалов и др. Работа с нормативными документами (приказами, распоряжениями и т.д.); работа с методической и нормативной литературой; работа с письмами, обращениями		
	Участие в подготовке и работе вневузовских и внутривузовских конференций, семинаров, смотров, конкурсов, выставок		
Организационно-методическое обеспечение работы по управлению качеством образовательных услуг			
4. Консультационно-методическая работа			
Обучающие семинары, «круглые столы», практические занятия по обмену опытом		Консультации по повышению качества курсовой подготовки	Консультации по педагогическим, психологическим и организационным вопросам
Изучение, обобщение и издание справочно-информационных материалов, рефератов, аналитических обзоров о состоянии и тенденциях развития системы образования			
Создание виртуального профессионально-образовательного пространства для общения учителей			Консультации по внедрению новой методики обучения
5. Экспертно-методическая работа			
Оценка тестовых заданий, разработанных учителями для оценки качества и уровня подготовки школьников по отдельным дисциплинам		Анализ работы учебных подразделений вуза и других структурных единиц, обеспечивающих учебный процесс, внесение предложений по совершенствованию их деятельности	Изучение вопросов, связанных с необходимостью и целесообразностью открытия в школах новых подразделений: кафедр, методических отделов и служб
Экспертиза качества дидактического материала, используемого учителями школ		Внесение предложений по оптимизации распределения штатов преподавателей и учебно-вспомогательного персонала	
Экспертиза качества работы научного общества учащихся		Участие в разработке и внесение предложений в нормативные документы, регламентирующие деятельность вуза	
Посещение занятий учителей и последующий анализ методического уровня ведения занятий			
Анализ выполненных преподавателями учебно-методических разработок, обобщение и анализ передового педагогического опыта, отбор и рекомендация лучших разработок для участия в смотрах-конкурсах			

Так мы представляем разделение форм и содержания методической работы в зависимости от поставленных целей. Четкое позиционирование направленности методической работы обеспечит более высокий результат образовательного процесса, как в общеобразовательном учебном заведении, так и в институте повышения квалификации педагогических работников.

Библиографический список

1. Методические рекомендации для эксперта по оценке методической работы в вузе. – М., 2006.
2. Методическая работа в вузе: методические указания / сост. Н.П. Пучков. – Тамбов, 2010.
3. Соловова, Н.В. Система методической работы в вузе: повышение методической культуры преподавателя // Вестн. Самар. гос. ун-та. Гуманит. серия. – 2007. – № 5/1.
4. Майер, В.В. Учебно-методическая работа в вузе: учебное пособие / В.В. Майер, В.В. Мелихов. – Тюмень, 1996.

Bibliography

1. Metodicheskie rekomendacii dlya ehksperta po ocenke metodicheskoy rabotih v vuze. – M., 2006.
2. Metodicheskaya rabota v vuze: metodicheskie ukazaniya / sost. N.P. Puchkov. – Tambov, 2010.
3. Solovova, N.V. Sistema metodicheskoy rabotih v vuze: povishenie metodicheskoy kul'turih prepodavatelaya // Vestn. Samar. gos. un-ta. Gumanit. seriya. – 2007. – № 5/1.
4. Mayjer, V.V. Uchebno-metodicheskaya rabota v vuze: uchebnoe posobie / V.V. Mayjer, V.V. Melikhov. – Tyumenj, 1996.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 378. 2

U.V. Podpovetnaya **THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS OF DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND METHODICAL CULTURE OF THE TEACHER OF HIGH SCHOOL.** In the article the features of scientifically-methodical activity of the teacher and its distinctive signs are revealed, author's definition of scientifically-methodical culture of the teacher of the high school is given and its structural components are revealed, the essence of development process of scientifically-methodical culture and the precondition of its realization in educational practice is investigated. The special attention is given to the characteristic of methodological approaches to development process of scientifically-methodical culture of the teacher of the higher school.

Key words: scientifically-methodical activity, the teacher of the high school, development of scientifically-methodical culture, methodological approaches.

Ю.В. Подповетная, канд. пед. наук, доц. ЮУрГУ, г. Челябинск, E-mail: y-u-l-i-a-v-a-l@mail.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье раскрыты особенности научно-методической деятельности преподавателя и ее отличительные признаки, дано авторское определение научно-методической культуры преподавателя высшей школы и выявлены ее структурные составляющие, исследована сущность процесса развития научно-методической культуры и предпосылки его осуществления в образовательной практике. Специальное внимание уделено характеристике методологических подходов к процессу развития научно-методической культуры преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: научно-методическая деятельность, преподаватель высшей школы, развитие научно-методической культуры, методологические подходы.

В условиях модернизации российского высшего профессионального образования появляются не только новые образовательные стандарты, особенностью которых являются компетентный подход и ориентация на результат обучения, но и происходят изменения в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Сегодня от преподавателя вуза требуется хорошо ориентироваться в многообразии современных научных и методологических подходов, методически и дидактически грамотно преобразовывать научное знание в учебный материал, гармонично сочетать научно-исследовательскую, педагогическую и научно-педагогическую (методическую) виды деятельности и др.

Современные требования к преподавателю высшей школы предполагают развитие его научно-методической культуры, которая дает возможность преподавателю с научно обоснованной точки зрения определять и реализовывать содержательные, организационно-педагогические и процессуально-действенные средства обучения и воспитания студентов. Однако научно-методическая культура как качественная определенность научно-методической деятельности преподавателя высшей школы пока не стала предметом глубокого научного анализа, хотя попытки подобного анализа предприняты в ряде работ. Климовой Т.Е. изучено развитие научно-исследовательской культуры учителя [1], Кычкиной С.Д. представлено формирование научно-методической культуры студентов-заочников [2] и др. Многие исследователи отмечают, что недостаточная научно-методическая грамотность преподавателя и неразвитость профессиональной культуры приводят к непоправимым ошибкам в воспитании, обучении и развитии студентов. Кроме того, в научной литературе существуют и развиваются идеи, которые могут быть положены в основу теоретического осмысления проблемы развития научно-методической культуры преподавателя высшей школы [3; 4].

Научно-методическая культура преподавателя высшей школы рассматривается автором статьи как разновидность профессиональной культуры. Видовое отличие определяемого понятия образовано современными представлениями о профессиональной деятельности преподавателя в высшем учебном заведении.

Исследование особенностей профессиональной деятельности преподавателя, изучение ее характера, содержания и осуществляемых функций, показало, что в структуре профессиональной деятельности преподавателя ведущее место занимают научная и методическая деятельности. Научная деятельность преподавателя высшей школы входит во все виды его профессиональной деятельности, является основным ее элементом, фактором творчества, источником преподавательского статуса, показателем ответственности, способностей и таланта. Методическая деятельность преподавателя высшей школы осуществляется в процессе теоретического познания методов и средств преобразования педагогической практики и их применения в образовательном процессе вуза. Сущность методической деятельности преподавателя состоит в построении целостной системы мер, действий и мероприятий, направленных на достижение образовательных целей.

На сегодняшний день во всех сферах человеческой деятельности происходит активное развитие интеграционных процессов. Это связано с существенным ускорением темпов развития социально-экономической жизни общества, образования и науки. Изменения, происходящие в образовании, несомненно, актуализируют процесс интеграции научной и методической деятельности преподавателя высшей школы. Обобщая существующие в педагогике подходы [5–7], можно определить интеграцию как целостность процесса и результата. Данный подход

правомерен для нашего исследования, т.к. интеграция научной и методической деятельностью преподавателя рассматривается в образовательном пространстве, где крайне нежелателен разрыв между процессом и результатом, поскольку цель соответствующей деятельности связана с целостностью – человеком.

Результатом интеграции научной и методической деятельности является научно-методическая деятельность преподавателя высшей школы, имеющая отличительные признаки, выявленные на основе видовых признаков интеграции образования и науки [5–7]. Рассмотрим более подробно выделенные нами признаки научно-методической деятельности преподавателя.

Универсальность научно-методической деятельности означает, что научная и методическая деятельности взаимообуславливают друг друга. С одной стороны, научная деятельность, являющаяся фундаментом, на котором строится вся профессиональная деятельность преподавателя и обеспечивающая ее функционирование. С другой стороны, методическая деятельность, которая предполагает внедрение в педагогическую практику передового опыта, новейших научных достижений, овладение новыми методами обучения и воспитания и др.

Многообразие научно-методической деятельности отражает способность выступать в различных качествах, иметь различные формы и уровни проявления. Например, микроуровень научно-методической деятельности представлен в рамках одного образовательного учреждения. Говоря о макроуровне научно-методической деятельности, можно рассмотреть научные и образовательные организации и их функции в процессе осуществления научно-методической работы.

Невозможность дальнейшего развития частей в обособленном состоянии выражает «стремление» научной и методической деятельности быть составляющими целостности, не теряя при этом своей индивидуальности. Данный принцип подчеркивает, что научная и методическая деятельности органически дополняют друг друга. Однако в большинстве исследований ведущим элементом в интегративной структуре авторы определяют научную деятельность (преподавать можно то, что предварительно изучено и исследовано в процессе научной деятельности) [7].

Усложнение структуры интегрированной целостности проявляется в том, что интеграция определенных функциональных свойств научной и методической деятельности преподавателя переводит их в новое качественное состояние, обуславливающее усложнение каждой из названных структур.

Также научно-методическая деятельность обладает рядом других признаков: **неравновесность** (неоднородность ее составляющих), многомерность (возможность проявления на различных уровнях действительности), управляемость (обусловлена необходимостью управления процессами в образовании), на которых мы подробно не останавливаемся в рамках данной статьи.

Для успешной реализации научно-методической деятельности в практике высшей школы преподавателю необходимо овладение научно-методической культурой как способом ориентации в многообразии современных научных и методических подходов.

На основе родовидового анализа, с учетом подходов к определению культуры и контекста нашего исследования, мы пришли к выводу, что научно-методическую культуру преподавателя высшей школы можно определить как интегративное личностное образование, включающее систему ценностных ориентаций, научно-методических знаний, умений и способностей,

которые необходимы для осуществления профессионально-педагогической деятельности в образовательной среде вуза.

Научно-методическая культура проявляется в отношении преподавателя к научно-методической деятельности и выражается в целевых установках, в осмыслении, самоанализе и самооценке собственной научно-методической деятельности и ее результатов, в уточнении путей ее организации. Система научно-методических знаний включает знания теоретического и технологического характера, которые необходимы преподавателю для осуществления научно-методической деятельности. Умения и

способы научно-методической деятельности основаны на анализе, синтезе, сравнении, абстрагировании, обобщении, конкретизации, а также на общих и специфических умениях.

Научно-методическая культура преподавателя высшей школы – это сложное, многофакторное явление, представляющее собой единую, целостную структуру, которая не может существовать без входящих в нее компонентов. Исследование внутреннего строения научно-методической культуры преподавателя позволило выделить следующие структурные составляющие (рис. 1):

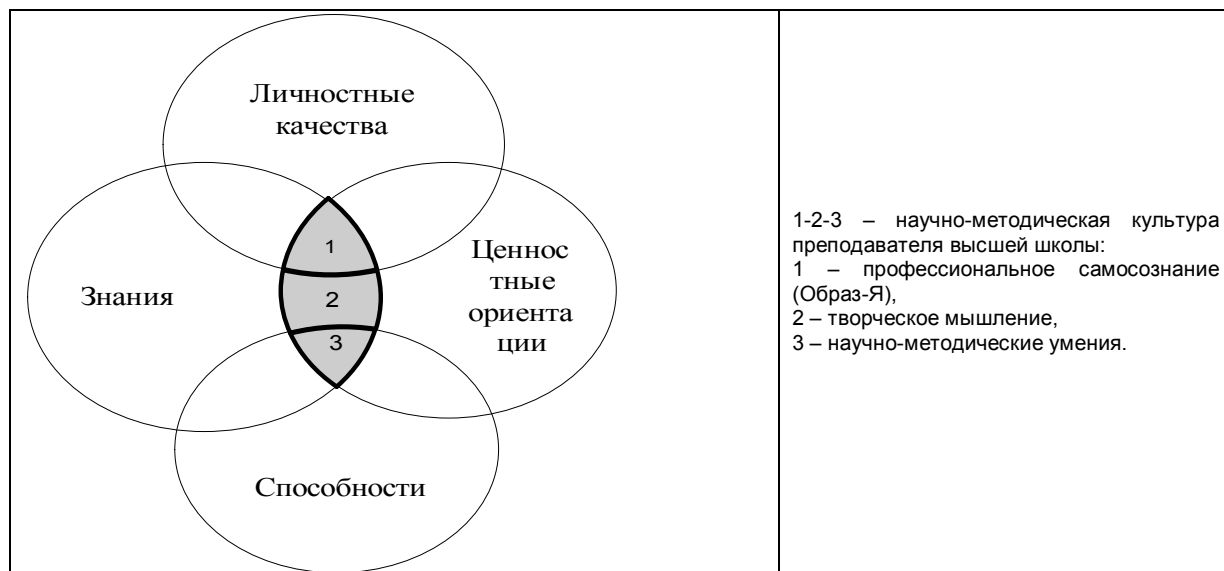


Рис. 1. Структура научно-методической культуры преподавателя высшей школы

профессиональное самосознание (профессиональный образ-Я), под которым понимается процесс профессионального самопознания, осознания и соотношения личностью своих особенностей с требованиями реальной профессиональной деятельности;

- научно-методические умения, являющиеся показателем педагогического мастерства преподавателя вуза;

- творческое мышление – это умственная деятельность, в процессе которой обнаруживаются новые, оригинальные возможности применения накопленных знаний.

Выявление компонентов структуры научно-методической культуры преподавателя необходимо для изучения процесса развития научно-методической культуры преподавателя высшей школы. Исследуя сущность данного процесса, автором принята позиция, в соответствии с которой развитие представляет собой процесс прогрессивных изменений чего-либо, связанный с его совершенствованием, приобретением новых положительных качеств и свойств. На основании данных рассуждений развитие научно-методической культуры преподавателя высшей школы представляет собой взаимосвязанный и происходящий во времени процесс прогрессивного изменения профессионального самосознания, научно-методических умений и творческого мышления, которые в своей совокупности обеспечивают возможность осмысленного осуществления преподавателем научно-методической деятельности в образовательном пространстве.

Развитие научно-методической культуры определяется внутренней активностью личности преподавателя высшей школы, его направленностью на преобразование своих взглядов и внутреннего мира по отношению к научно-методической деятельности, что приводит к принципиально новому восприятию профессиональной деятельности. Развитие научно-методической культуры предполагает перестройку ценностно-смысловой сферы преподавателя вуза и становление особой системы ценностей, смыслов, мотивов, убеждений, установок.

С целью обеспечения достаточного уровня теоретизации и обоснованности процесса развития научно-методической культуры преподавателя высшей школы необходимо определиться с совокупностью соответствующих методологических подходов [8]. Выбирая методологические подходы, мы исходи-

ли из необходимости установления функционального назначения каждого из них и раскрытия результатов их использования для изучения процесса развития научно-методической культуры преподавателя.

Теоретическое исследование процесса развития научно-методической культуры целесообразно осуществлять на основе системного и синергетического подходов.

Системный подход (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.) дает возможность исследовать научно-методическую культуру преподавателя как многомерную, многоуровневую и полифункциональную систему, а сам процесс развития научно-методической культуры – как целостное образование. Рассматриваемая система направлена на достижение цели (развитие научно-методической культуры у преподавателя вуза). Данная цель определяет состав всей системы. При этом главное внимание уделяется не отдельным элементам научно-методической культуры, а взаимосвязям, которые существуют между ними. Очевидно, что осознание преподавателем требований реальной профессиональной деятельности и соотношение их со своими особенностями влечет потребность в развитии научно-методических умений. Реализация научно-методических умений в образовательной практике влечет активизацию и развитие творческого мышления преподавателей.

С позиции *синергетического подхода* (А.М. Ковалев, И.В. Лупандин, Г.И. Рузавин, И. Стенгерс, Г. Хакен и др.) научно-методическая культура преподавателя является сложноорганизованной системой и имеет множество путей и собственных тенденций развития. Использование синергетического подхода позволяет подчеркнуть неоднозначный характер развития научно-методической культуры преподавателя, на который оказывает существенное влияние множество факторов (при этом в качестве факторов предполагаются не только специально созданные условия, но и спонтанные воздействия внешней и внутренней среды). Исходя из знания сущности компонентов структуры научно-методической культуры преподавателя, появляется возможность проектирования ее развития в конкретных условиях образовательного пространства. Это дает возможность не только представить проектируемое состояние научно-методической культуры, но и понять естественные тенденции ее развития.

Также отметим, что системный подход использовался нами при проектировании процесса развития научно-методической культуры преподавателя. Этот подход позволил определить состав и структуру научно-методической культуры преподавателя высшей школы (рис. 1). Процесс реализации спроектированной системы изучался на основе синергетического подхода, так как именно он обеспечивает наиболее целесообразную иерархию в системе научно-методической культуры преподавателя и учитывает изменения в окружающей реальности.

Изучению особенностей практического осуществления процесса развития научно-методической культуры преподавателя, определению механизмов и процедуры реализации данного процесса в реальных условиях образовательного пространства способствуют личностно-деятельностный, аксиологический, культурологический, гуманно ориентированный и интегративный подходы.

Личностно-деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) дает возможность придать результатам развития научно-методической культуры преподавателя социально и личностно значимый смысл, учесть индивидуальные особенности преподавателей как активных и самостоятельных субъектов научно-методической деятельности, выявить внутриличностный психолого-педагогический механизм и условия развития научно-методической культуры преподавателя с ориентацией на наиболее полную реализацию их внутренних возможностей и резервов. Суть данного подхода в контексте нашего исследования заключается в том, что он учитывает характер и условия смены типов деятельности преподавателя в процессе развития научно-методической культуры. Кроме того, он выступает в качестве методической ориентации в процессе развития научно-методической культуры преподавателя, позволяет обеспечить и поддерживать самопознание, самосовершенствование, самореализацию педагога и развитие его индивидуальности.

Аксиологический подход (С.Ф. Анисимов, В.П. Бездухов, М.С. Каган, А.В. Кирьякова и др.) позволяет рассматривать научно-методическую культуру преподавателя высшей школы как социально-педагогический феномен, нацелен на исследование индивидуально-психологической и ценностно-смысловой структуры личности преподавателя. С этих позиций рассматриваются условия для становления у преподавателей ценностной ориентации на человека, на результаты образования, на профессионально-педагогическую деятельность, в результате чего научно-методическая деятельность и культура ее осуществления в практике высшей школы приобретают для них особую значимость.

Культурологический подход (Б.С. Ерасов, Н.С. Злобин, И.Ф. Исаев, Д.С. Лихачев и др.) предполагает рассмотрение научно-методической культуры преподавателя высшей школы в качестве меры и способа его творческой самореализации в различных видах профессиональной деятельности, гармонизации педагогических отношений. Использование положений культурологического подхода в проектировании процесса развития научно-методической культуры преподавателя требует рассмотрения его как объекта культурных воздействий и одновременно как субъекта и творца культуры, а образовательное пространство вуза – как социально-культурную систему, обеспечивающую культурную преемственность и развитие индивидуальности и творческого мышления преподавателя.

Гуманно ориентированный подход (Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков и др.) базируется на идее о том, что, основываясь на природном начале человека и используя условия социума, следует способствовать самореализации человеком его сущностных свойств в пределах социальной допустимости [9]. Процесс развития научно-методической культуры преподавателя на основе данного подхода сориентирован на человека, который рассматривается как высшая ценность общества и образец общественного развития. Гуманно ориентированное развитие научно-методической культуры преподавателя протекает в образовательном пространстве и осуществляется во взаимоотношениях с ним. Эти взаимоотношения составляют способ сосуществования между субъектами развития научно-методической культуры и образовательным пространством

(образовательной системой). Следовательно, нужно не ломать условия образовательного пространства, а строить отношения с ним таким образом, чтобы способствовать самореализации субъектов развития научно-методической культуры в социально приемлемых направлениях. Этому, в частности, способствует создание гуманно ориентированных условий образовательного пространства.

Интегративный подход (С.И. Архангельский, Е.В. Бондаревская, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин и др.) к процессу развития научно-методической культуры преподавателя позволяет определить взаимосвязи и взаимодействия между элементами рассматриваемой системы, объединить на их основе дифференцированные части в единое целое. Следует отметить, что процесс развития научно-методической культуры преподавателя в образовательном пространстве вуза не должен происходить бессистемно. Необходима координация усилий преподавателей, взаимосвязанная работа кафедр вуза, согласование со своими коллегами общих подходов к научно-методической деятельности, к определению содержания данной деятельности. Решить данные задачи на основе интегративного подхода возможно путем внедрения внутривузовской эдхократической системы «наставничество – тьютерство – коучинг», обеспечивающей развитие научно-методической культуры преподавателей. В основу построения данной системы положен эдхократический принцип (эдхократия – власть знаний и компетенции [10]) и педагогический стаж преподавателей.

Рассмотренные подходы в своей совокупности обеспечивают методологическую основу процесса развития научно-методической культуры преподавателя высшей школы. При этом каждый из них несет свою уникальную функцию. Так, системный и синергетический подходы образуют теоретико-методологическую стратегию, которая раскрывает направления и общий план теоретического исследования научно-методической культуры преподавателя, а личностно-деятельностный, аксиологический, культурологический, гуманно ориентированный и интегративный подходы обозначили практико-ориентированную тактику нашего исследования, которая определяет видение путей и особенностей реального осуществления процесса развития научно-методической культуры преподавателя в практике высшей школы.

Таким образом, теоретико-методологический анализ развития научно-методической культуры преподавателя высшей школы позволил:

- раскрыть особенности научно-методической деятельности преподавателя и выявить ее отличительные признаки, среди которых универсальность, многообразие, невозможность дальнейшего развития частей в обособленном состоянии, усложнение структуры, неравновесность, многомерность и управляемость;
- определить научно-методическую культуру преподавателя высшей школы как интегративное личностное образование, включающее систему ценностных ориентаций, научно-методических знаний, умений и способностей, которые необходимы для осуществления профессионально-педагогической деятельности в образовательной среде вуза;
- выявить следующие структурные составляющие научно-методической культуры преподавателя высшей школы: профессиональное самосознание, научно-методические умения и творческое мышление;
- представить развитие научно-методической культуры преподавателя высшей школы как взаимосвязанный и происходящий во времени процесс прогрессивного изменения профессионального самосознания, научно-методических умений и творческого мышления, которые в своей совокупности обеспечивают возможность осмысленного осуществления преподавателем научно-методической деятельности в образовательном пространстве;
- обеспечить методологическую основу процесса развития научно-методической культуры преподавателя высшей школы, представленную системным, синергетическим, личностно-деятельностным, аксиологическим, культурологическим, гуманно ориентированным и интегративным подходами.

Библиографический список

1. Климова, Т.Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Оренбург, 2008.
2. Кычкина, С. Д. Формирование научно-методической культуры студентов-заочников педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2008.

3. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие. – М., 2004.
4. Еремкина, О.В. Формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя как инновационное направление в образовании // Российский научный журнал. – 2008. – № 4(5).
5. Берулава, М.Н. Теоретические основы интеграции образования. – М., 1993.
6. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов н/Д., 2009.
7. Монахова, Г.А. Образование как рабочее поле интеграции // Педагогика. – 1997. – № 4.
8. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М., 2005.
9. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография / Г.Н. Сериков, С. Г. Сериков. – Екатеринбург; Челябинск, 1999.
10. Жуков, Б.М. Современные тенденции в управлении персоналом / Б.М. Жуков, А.В. Дейнека. – М., 2009.

Bibliography

1. Klimova, T.E. Razvitie nauchno-issledovatel'skoy kul'turi uchitelya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Orenburg, 2008.
2. Kihchikina, S. D. Formirovanie nauchno-metodicheskoy kul'turi studentov-zaochnikov pedagogicheskogo vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Yakutsk, 2008.
3. Isaev, I.F. Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya: ucheb. posobie. – M., 2004.
4. Eremkina, O.V. Formirovanie psikhologo-pedagogicheskoy diagnosticheskoy kul'turi uchitelya kak innovacionnoe napravlenie v obrazovanii // Rossijskiy nauchniy zhurnal. – 2008. – № 4(5).
5. Berulava, M.N. Teoreticheskie osnovy integracii obrazovaniya. – M., 1993.
6. Danilyuk, A.Ya. Teoriya integracii obrazovaniya. – Rostov n/D., 2009.
7. Monakhova, G.A. Obrazovanie kak rabochee pole integracii // Pedagogika. – 1997. – № 4.
8. Yakovlev, E.V. Pedagogicheskaya koncepciya: metodologicheskie aspekty postroeniya / E.V. Yakovlev, N.O. Yakovleva. – M., 2005.
9. Serikov, G.N. Zdorov'esberezenie v gumannom obrazovanii: monografiya / G.N. Serikov, S. G. Serikov. – Ekaterinburg; Chelyabinsk, 1999.
10. Zhukov, B.M. Sovremennye tendencii v upravlenii personalom / B.M. Zhukov, A.V. Deyneka. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 37.026.9

Sergienko P.G., Sizova E.R. CREATIVITY AS A PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY OF A FUTURE COMPOSER PERSONALITY. The article considers the category of "creativity" in the context of professional activity of a composer, the article also reveals the content and structural components of the category; the authors' interpretation of the definition is given.

Key words: creativity, art, composer activity, professionally important qualities.

П.Г. Сергиенко, аспирант Южно-Уральского государственного института искусств им. П.И. Чайковского, г. Челябинск, E-mail: corn-serg@mail.ru; Е.Р. Сизова, д-р пед. наук, проф. Южно-Уральского государственного института искусств им. П.И. Чайковского, г. Челябинск, E-mail: elsizova@mail.ru.

КРЕАТИВНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО КОМПОЗИТОРА

В статье рассматривается категория «креативность» в связи с профессиональной деятельностью композитора, выявляются ее содержание и структурные компоненты, дается авторская трактовка понятия.

Ключевые слова: креативность, творчество, композиторская деятельность, профессионально-важные качества.

Ориентация образовательной политики в нашей стране на идеи компетентного подхода в обучении обуславливает необходимость формирования не только когнитивно-деятельностной составляющей профессионального мастерства будущего специалиста, но и развитие качеств личности, значимых для ее профессиональной самореализации. В научно-педагогических исследованиях, посвященных данной проблеме, обосновывается, что профессионально-важные качества специалиста определяются особенностями его профессиональной деятельности и формируются в процессе ее реализации (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Б.А. Федоришин и др.).

Композиторская деятельность в ряду других видов музыкальной деятельности обладает ярко выраженной спецификой, которая проявляется в способности генерировать множество разнообразных идей, перерабатывать большое количество впечатлений, преобразовывать их в художественные образы, синтезировать новые художественные образы, рождать новые музыкальные идеи и т.д. Поэтому важнейшим профессиональным качеством личности композитора является креативность.

Понятие креативность (от лат. creation – созидание) обычно трактуется в психолого-педагогических исследованиях как «способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления» [1, с. 173]. Однако, в самом общем виде креативность понимается как способность к творчеству [2]. Близость понятий «творчество» и «креативность» послужила синонимичности их толкования, что порой приводит к взаимной подмене терминов.

Нам ближе взгляды исследователей, которые дифференцируют данные категории, подчеркивая, что творчество высту-

пает как процесс и результат деятельности, а креативность – как субъективная детерминанта творчества, т.е. мотивационно-потребностная основа творческой деятельности (Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов). Опираясь на данную позицию, мы будем рассматривать креативность как особое свойство личности, в рамках которого возможно проявление творческой активности субъекта.

Говоря о содержании и структуре креативности, ученые высказывают разные мнения. Так, Дж. Гилфорд и Э. Торренс выделяют интеллектуальную одаренность, считая ее приоритетной в формировании креативности личности [3; 4]. А. Маслоу рассматривает способность к творчеству как установку на самореализацию личности, где важную роль в раскрытии творческого потенциала личности играют мотивация, ценностные ориентации и личностные черты [5]. Д.Б. Богоявленская предлагает в качестве системообразующего фактора творчества признать интеллектуальную активность, которая рассматривается как интегральное образование, свойство целостной личности, отражающее процессуальное взаимодействие интеллектуальных и мотивационных компонентов системы в их единстве, и обеспечивает способность личности к ситуативно нестимулированной продуктивной деятельности [6].

Мы будем опираться на концепцию креативности, представленную Р. Стернбергом [7], в которой автор доказывает, что креативность как качество способно проявиться только в том случае, если оно сочетает в себе ряд компонентов: *мотивационный, интеллектуальный, личностный.*

В композиторской деятельности одним из основных мотивов выступает *мотивированность на успех.* Деятельность композитора имеет публичный характер и оценивается профессио-

нальным сообществом – музыкальными критиками, исполнителями, коллегами-музыкантами, композиторами, а также публикой. Приступая к сочинению, автор мысленно представляет совершенную модель произведения в конечном воплощении, т.е. идеальный образ звуковой реализации своей музыкальной идеи. Он адресует его слушателям, от которых, в свою очередь, ждет оценки и поощрения своего труда.

Помимо мотивированности на успех, важным мотивом деятельности композитора является потребность в самовыражении и личностном росте. Д.Н. Овсяннико-Куликовский в труде «Психология искусства» [8] доказывает, что мотив художественной деятельности продиктован не внешними факторами, а внутренними устремлениями, которые являются порождением духовной потребности к творчеству, где композитор самореализовывается, самовыражается, получает определенное эмоциональное удовлетворение в процессе деятельности. Ученый утверждает, что творцы с одной стороны субъективные наблюдатели, с другой стороны объективные экспериментаторы, т.е. продукт творчества – это синтез двух начал, где субъективные переживания и идеи творца находят выражение в объективированной форме.

Интеллектуальный компонент является основополагающим компонентом креативной личности, обеспечивающим эффективное протекание творческого процесса. Дж. Гилфорд в качестве главного критерия креативности выделяет принципиальное различие между двумя типами мышления – конвергентным и дивергентным. Ученый строит свою теорию на том, что в основе креативности лежит именно дивергентный тип мышления – идущий в различных направлениях, допускающий множество путей решения вопроса, что порой приводит к неожиданным выводам и результатам, к неожиданному творческому решению [3]. Связь дивергентного мышления и креативности также отмечает М.А. Холодная: «Креативность в узком значении слова – это дивергентное мышление, отличительной особенностью которого является разнонаправленность и вариативность поиска разных, в равной мере правильных решений относительно одной и той же ситуации» [9, с. 226].

Для композиторской деятельности дивергентный тип мышления является необходимым, именно он лежит в основе творчества, когда замысел может быть представлен большим количеством вариантов. Так, одни и те же сюжеты неоднократно используются различными композиторами, но всегда получают разное воплощение, иной ракурс, другой взгляд, что и позволяет художественному творчеству быть поистине многообразным и разноликим. Кроме того, мышление является главной операционной составляющей, отвечающей за весь путь создания произведения, начиная от формирования обобщенного образа в сознании композитора до его конечного воплощения.

В процессе изучения феномена креативности Дж. Гилфорд и сотрудники его лаборатории выделили шестнадцать гипотетических интеллектуальных способностей, характеризующих креативность. Среди них – *беглость* (количество идей, возникающих за некоторую единицу времени), *гибкость* (способность переключаться с одной идеи на другую), *оригинальность* (способность продуцировать идеи, отличающиеся от общепринятых) мышления. В композиторской деятельности большое значение имеют все выделенные интеллектуальные способности: беглость, связанная с генерированием большого количества идей за единицу времени, из которых композитор выбирает необходимые средства для воплощения художественного замысла; оригинальность воплощения идеи (уметь найти свой непохожий музыкальный язык, стиль, почерк), а также гибкость, проявляющаяся в умении не повторяться, быстро переключаться с одного замысла на другой (работать параллельно над несколькими произведениями).

Еще одной важной особенностью композиторского мышления является *ассоциативность*, которая в свою очередь тесно связана с *воображением*. Рассматривая специфику воображения и образного мышления, Л.Л. Бочкарев, а также ряд психологов соотносят данные понятия следующим образом: воображение, прежде всего, направлено на создание образов желаемого, а также воссоздание уже запечатленных образов и оперирует образами, в то время как мышление оперирует не только образами, но и понятиями [10, с. 187].

Касаемо композиторской деятельности – воображение и мышление представляют тесный взаимодействующий конгломерат, интегрированный «сплав». В определенных случаях мыш-

ление может подчиняться и следовать за воображением, вопреки законам логики и полученным знаниям, руководствуясь только образной направляющей, главенствующей в момент вдохновения, озарения. Обратную ситуацию можно наблюдать, когда в результате продолжительной мыслительной деятельности воображение получает импульс, активизируется и инициирует мысль, отталкиваясь от осознанного желания композитора. Таким образом, в творческом процессе композиторской деятельности аналитические моменты могут вторгаться в образную сферу и наоборот. Согласно Л.Л. Бочкареву, «преобразование образов, акцентирование внимания на его определенных чертах, гиперболизация, типизация, укрупнение являются механизмами творческого воображения, тесно связаны с анализом через синтез – основным механизмом мышления» [10, с. 201].

Данное взаимодействие аналитической и образной логики может повлиять на конечное воплощение замысла и привести к неожиданному, качественно новому результату. Примером тому в музыке может быть новая музыкальная форма, новые средства выразительности, новый стиль, т.е. что-то новое, нестандартное, креативное, ранее не применявшееся в музыкальной практике.

В процессе творческой деятельности композитора взаимосвязь воображения и мыслительных операций рождает особый тип мышления *ассоциативно-образный*. Он отличается главным образом тем, что использует богатое ассоциативное образное поле для переработки полученного впечатления в звуковой материал, что и способствует созданию оригинального, непредсказуемого и неожиданного результата.

В композиторской деятельности ассоциативное мышление необходимо для синтезирования разнообразных художественных впечатлений, установления взаимосвязей между отдельными событиями, фактами, предметами или явлениями, отраженными в сознании и закреплёнными в памяти. С помощью взаимодействия мышления и воображения, которое оперирует образами, ассоциациями, образуется тот необходимый синтез, который помогает композитору находить пути решения поставленных задач. Порой данное решение способно выходить за рамки ожидаемого, стандартного, приводить к качественно новому воплощению замысла, что осуществляется именно за счет подключения в творческий процесс далеких ассоциаций из смежных видов искусств: живописи, литературы, театра, а также жизненных впечатлений композитора. Кроме того, с помощью ассоциативного мышления композитор осуществляет различные комбинации и подбор знаков-символов, хранящихся в его памяти, для воплощения своего замысла и создания различных музыкальных образов.

Исследователи Е.С. Сеницын, О.Е. Сеницына в книге «Тайна творчества гениев» называют ассоциативность необыкновенной способностью гениального мышления, указывая, что ассоциации – это вечный двигатель творчества [11]. Согласно ученым, сила ассоциативных чувств, ощущений, мышления и интуиции в том, что они высвечивают такие уровни, где бессильна помощь разума.

Помимо компонентов, которые мы рассмотрели выше, мы полагаем, что для креативной деятельности композитора необходимы особые личностные качества и свойства. Прежде всего, *это синестезийная чувствительность, эмоциональная реактивность, склонность к фантазированию, способность к импровизации*. По нашему мнению, данные свойства личности способствуют активизации творческой фантазии и художественного воображения.

Синестезийная чувствительность буквально означает «синтезирование чувств» – состояние, при котором ощущение одной модальности (например, слушание музыки) вызывает ощущение другой модальности (например, цветоощущение) [1, с. 193]. Распространенным примером проявления синестезии является так называемый «цветной слух», при котором звук, наряду со слуховым ощущением, вызывает и цветовое – известно, что таким слухом обладали Н.А. Римский-Корсаков и А.Н. Скрябин. Данная особенность стимулирует рождение внемusicalных ассоциаций, обогащает воображение композитора, способствует синтезированию новых художественных образов.

В креативной деятельности композитора важным качеством является *эмоциональная реактивность*, проявляющаяся в умении быстро реагировать на полученные впечатления, жизненные явления, события, то есть на все то, что необходимо для создания нового продукта. От скорости реакции композитора

зависит его актуальность в мире искусства (новизна и современность музыкального языка, своеобразие тем, воплощенных в художественном произведении и т.д.), что непосредственно сказывается на востребованности его как художника в обществе. Также композитор должен уметь предвидеть и просчитать заранее результат своей деятельности, что требует от творца определенной скорости реагирования. А так как музыкальная деятельность связана с эмоциональной сферой, и через продукты творчества непосредственно воздействует на эмоции слушателя, поэтому наличие адекватной и быстрой эмоциональной реакции у композитора является значимым качеством для его профессиональной деятельности.

Склонность к фантазированию является необходимым личностным качеством креативной личности, так как именно креативные люди испытывают острую потребность в создании нового, реорганизации уже существующего и именно фантазируя, мысленно воображая желаемое, они способны найти оригинальный и самобытный вариант художественной реализации задуманного. В композиторской деятельности фантазия является одним из ведущих качеств – фантазируя, композитор способен мысленно перевоплощаться в другие образы, самоидентифицируя себя с собственными героями. Степень яркости образов фантазии у многих композиторов бывает столь велика, что переключается с синестезийностью, то есть с появлением физического, «материального» ощущения какого-либо явления.

Для композитора чрезвычайно важна способность к импровизации – интегральная творческая способность, базирующаяся на высокой лабильности нервных процессов, воображении (преобразовании представлений), пластичности, гибкости, беглости мышления, памяти (манипуляция эталонными блоками), интуиции [1, с. 192]. Известно, что многие композиторы для того, чтобы «поймать волну», так называемое «вдохновение» могли

часами импровизировать за инструментом. Именно через игру композитор может услышать реальное звучание музыкальной ткани, которое, в свою очередь, может послужить импульсом, толчком для последующей творческой деятельности. Также умение импровизировать является в буквальном смысле спасительным в том случае, если возникает неожиданная ситуация, требующая принятия быстрого правильного решения, что в музыкальной деятельности встречается довольно часто. Умеющий импровизировать композитор может быстро переключиться на новую музыкальную мысль, при этом оставаясь в музыкальном материале.

Таким образом, креативность композитора понимается нами как профессионально-важное интегральное личностное качество, обеспечивающее эффективное протекание творческих процессов и включающее ряд компонентов. Мотивационный компонент предполагает мотивацию на успех, направленность личности на освоение профессиональных ценностей и самореализацию в творчестве. Интеллектуальный компонент базируется на дивергентном и ассоциативно-образном типе мышления, гибкости и беглости мыслительных операций, что позволяет рождать новые нестандартные комбинации различных элементов, создавать новые продукты мыслительной деятельности, генерировать разнообразные идеи. Личностный компонент подразумевает наличие определенных особенностей, таких как: синестезийная чувствительность, эмоциональная реактивность, склонность к фантазированию, способность к импровизации.

Осознавая важность креативности для профессиональной деятельности композитора, мы убеждены в необходимости целенаправленного развития данного качества и считаем возможным создать в процессе музыкального обучения такие педагогические условия, которые позволят успешно сформировать креативность будущих композиторов.

Библиографический список

1. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб., 2011.
2. Большой энциклопедический словарь (БЭС) / под ред. А.М. Прохорова. – М., 2004.
3. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта: психология мышления. – М., 1965.
4. Taylor, C.W. Creativity. Progress and potential / C.W. Taylor. – NY, 1964.
5. Maslow, A.H. Creativity in self-actualising people / H.H. Anderson (ed.). Creativity and its cultivation. – NY. Harper, 1959.
6. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей. – М., 2002.
7. Sternberg, R. General intellectual ability / R. Sternberg (ed.). – Human abilities, 1985.
8. Овсяннико-Куликовский, Д.Н. Вопросы психологии творчества. – СПб., 1902.
9. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.; Томск, 1997.
10. Бочкарёв, Л.Л. Психология музыкальной деятельности. – М., 2008.
11. Синицын, Е.С. Тайна творчества гениев / Е.С. Синицын, О.Е. Синицына. – Новосибирск, 2004.

Bibliography

1. Iljin, E.P. Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti. – SPb., 2011.
2. Bol'shoyj ehnciklopedicheskiy slovarj (BEhS) / pod red. A.M. Prokhorova. – M., 2004.
3. Gilford, Dzh. Tri storonih intellekta: psikhologiya mihshleniya. – M., 1965.
4. Taylor, C.W. Creativity. Progress and potential / C.W. Taylor. – NY, 1964.
5. Maslow, A.H. Creativity in self-actualising people / H.H. Anderson (ed.). Creativity and its cultivation. – NY. Harper, 1959.
6. Bogoyavlenskaya, D.B. Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostey. – M., 2002.
7. Sternberg, R. General intellectual ability / R. Sternberg (ed.). – Human abilities, 1985.
8. Ovsyaniko-Kulikovskiy, D.N. Voprosih psikhologii tvorchestva. – SPb., 1902.
9. Kholodnaya, M.A. Psikhologiya intellekta: paradoksih issledovaniya. – M.; Tomsk, 1997.
10. Bochkaryov, L.L. Psikhologiya muzikal'noj deyatel'nosti. – M., 2008.
11. Sinichin, E.S. Tayina tvorchestva geniev / E.S. Sinichin, O.E. Sinichina. – Novosibirsk, 2004.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 377.5

Suhanova A.A. MONITORING OF VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS' KNOWLEDGE IN FRAMEWORK OF APPLICATION THE TECHNOLOGY OF EDUCATIONAL TEXTS SEMIOTIC INTERPRETATION. The stages of application of technology of semiotics interpretation of educational texts are described, kinds of control of knowledge and their application are defined, and levels of mastering by students of a teaching material within the limits of the given technology are allocated.

Key words: control of knowledge, technology of semiotics interpretation of educational texts.

A.A. Суханова, преп. МАМТ, г. Муасс, E-mail: sychanovaalex@mail.ru

КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ СЕМИОТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ

Описаны этапы применения технологии семиотической интерпретации учебных текстов, определены виды контроля знаний и их применение, выделены уровни усвоения студентами учебного материала в рамках данной технологии.

Ключевые слова: контроль знаний, технология семиотической интерпретации учебных текстов.

Современный человек живет и действует в условиях, требующих высокого профессионализма и значительных интеллектуальных усилий для принятия правильных решений в различных жизненных и рабочих ситуациях. Усложнившиеся социально-экономические процессы, уплотнившиеся информационные потоки, явный недостаток времени на их осмысление, возросшие конкурентность и агрессивность – все это обуславливает довольно высокие требования к выпускникам образовательных учреждений. Сегодня перед всеми участниками образовательного процесса стоит проблема повышения качества образования, его адаптации к складывающимся жизненным реалиям (экономическим, социальным, культурным, демографическим, и т.д.).

В настоящее время в преподавательских кругах активно обсуждается тема разработки общих принципов и методологии контроля знаний студентов.

Разработка этой методологии до сих пор остается проблемой потому, что исключительно трудно осуществить последовательное сопоставление целей образования с достигаемыми результатами обучения. Цели образования выражены, как правило, в весьма общих и потому абстрактных категориях: «подготовить квалифицированного специалиста», «сформировать научное мировоззрение», «вооружить научной методологией» и т.п. Измерение же результатов обучения проводится на совсем ином уровне – более узком, более конкретном, более осязаемом. Получается, что конечные цели образования и результаты обучения, проверяемые в конкретной оценочной ситуации, формулируются на разных языках. Цели – на языке интегральных, общих категорий, а результаты – на языке конкретных знаний, умений, навыков, то есть языке действий. Для выработки эффективных и достаточно строгих критериев оценивания необходимо стараться излагать цели и результаты обучения на одном и том же языке, в одних и тех же понятиях и терминах, что не всегда представляется возможным.

Меняется и роль преподавателя. Если раньше он, в основном, выполнял функцию накопителя и распространителя научной информации, то теперь ему нужно превратиться в фигуру, центральная задача которой управлять познавательной активностью студентов и контролировать ее результаты. Общеизвестно, что результативность процесса обучения во многом зависит от тщательности разработки методики контроля знаний. Контроль знаний необходим при всякой системе обучения и любой организации учебного процесса. Это средство управления учебной деятельностью студентов. Очень важно наряду с функцией проверки реализовать и функцию обучения, необходимо создать определенные условия, важнейшее из которых – объективность проверки знаний.

В организации учебного процесса на основе применения технологии семиотической интерпретации учебных текстов мы выделяем четыре этапа – ознакомительный этап, этап овладения, этап применения, этап обучения.

На первом этапе происходит введение студентов в систему семиотической интерпретации учебных текстов посредством его поэтапного освоения. Демонстрационная форма действия на данном этапе носит перцептивный характер и обеспечивает основание к глубокому восприятию элементов семиотической интерпретации учебных текстов [1].

На втором этапе у студентов формируется комплекс рефлексивных навыков по составлению сигнальных загадок, логических цепочек и листов опорных конспектов, они оказываются способными к модифицированию представленных преподавателем или другими студентами вариантов интерпретаций. Данному этапу соответствует форма действия описательная, то есть внешнеречевая, демонстрирующая успешность прохождения первого этапа.

Третий этап характеризуется свободной ориентацией студентов в выборе форм и средств интерпретации, символотворчеством в зависимости от условий задачи по кодированию текста, моделированием всех форм интерпретации. На этом этапе форма действия может быть отнесена к внутривербальной, или мысленной.

На четвертом, обучающем этапе, оказываются те студенты, которые освоили первые три этапа и приобрели соответствующий каждому этапу комплекс умений и навыков. Отдельным навыком является фиксация результатов деятельности, поскольку, отработав данный момент на личном примере, студенты, выходящие на четвертый этап, должны уметь отслеживать результативность работы тех, по отношению к кому они предстают в качестве обучающихся.

Еще одной особенностью технологии является, то, что при конструировании сигнальных загадок, логических цепочек и опорных логических конспектов используются информационные технологии, в виде использования компьютера на уроке, а конкретно приема «свободная мышь». Он заключается в том, что студентам дается возможность на уроке, индивидуально или работая в группе, создать свой продукт символотворчества.

Для реализации данного приема необходимо загрузить в компьютер учебной аудитории базу символов, знаков, необходимых иллюстраций (в процессе освоения студентами технологии семиотической интерпретации текстов они сами начинают пополнять эту базу) и т.д. Необходимы беспроводной манипулятор «мышь» и клавиатура, проектор и экран, либо мультимедийная доска. Так же возможен вариант работы в компьютерном классе, где каждый студент работает индивидуально или в микрогруппах.

Студентам предлагается тема занятия, учебный текст, дается время на обдумывание и фрагментирование текста, затем каждая группа приступает к построению сигнальных загадок. «Мышка» переходит от одного студента к другому и в совместной деятельности происходит символотворчество.

Работа выполняется в приложении Microsoft Office PowerPoint и студентам для выполнения одной сигнальной загадки или логической цепочки дается один слайд. Удобство работы заключается в том, что после построения он легко копируется, вставляется в другие приложения Microsoft Office, меняет размер, имеется возможность его доработки.

Результатом такой работы получают очень интересные продукты студенческого символотворчества, постепенно создается огромная база интеллектуальной продукции. Студенты не только показывают свои знания и проявляют фантазию, но и в процессе работы в группах и микрогруппах находят наиболее оптимальное решение для интерпретации того или иного учебного текста. А самое главное качество усвоения знаний в экспериментальных группах, по нашим данным, выше на 30 % по сравнению с контрольными группами.

При организации учебного процесса на базе технологии семиотической интерпретации учебных текстов реализуются различные виды учебной деятельности:

- обработка текста;
- символотворчество;
- вариативные поиски;
- усвоение знаний.

Их наличие свидетельствует о достижении целей, стоящих перед педагогической технологией и состоящих в получении знания (запоминание и воспроизведение), понимания (преобразование, интерпретация, прогнозирование), применение (использование в стандартных и нестандартных ситуациях), анализ (взаимосвязи и организация частей и целого) и синтез (комбинирование и конструирование).

Использование сигнальных загадок, логических цепочек и листов опорных конспектов на различных этапах урока с последующим комментарием студентов и их рефлексивными зарисовками выявляют картину предпочтений. Все перечисленные структуры могут быть использованы:

- при объяснении нового материала в качестве исходной посылки для постановки проблемы, для иллюстрирования положения, для подведения итогов или составления выводов;
- на этапе повторения в качестве реминисцирующего фактора, в роли мнемических схем;
- при закреплении в виде многократно повторяющихся, но вариативно оформленных элементов пройденного материала;
- во время опроса в качестве дополнительных вопросов;
- для контроля знаний (как устный экспресс-опрос, в качестве проверочной мини-работы, в ходе специальных уроков по проверке знаний);
- для самостоятельной работы по тексту в ходе моделирования и модифицирования опорных схем различного характера, проводимых в течение урока или в период выполнения домашнего задания.

Проверка глубины усвоения изучаемого материала при использовании данной технологии имеет четыре направления – текущая проверка, ретроспективная, микшерная, рефлексивная. На основе результатов проводимых экспериментов удалось выяснить внутреннюю взаимосвязь между этими четырьмя компонентами, позволяющими в своей совокупности качественно отслеживать положение дел в процессе обучения с помощью семиотической интерпретации учебных текстов.

Текущая проверка дает возможность видеть проблемы, имеющие место на данный момент, активно прорабатывать их и создавать платформу для дальнейшего продвижения. В ходе текущей проверки практически на каждом уроке с той или иной интенсивностью применяются сигнальные загадки, логические цепочки и листки опорных сигналов. Их распределение по этапам урока диктуется целями, которые ставит преподаватель, уровнем готовности студентов, а также уместностью в определенных временных рамках.

Ретроспективная проверка позволяет создавать ситуацию константного тона у студентов посредством актуализации знаний, полученных за несколько уроков, недель или даже месяцев до изучаемого материала. Ретроспективная проверка осуществляется в рамках какой-то одной конкретной темы и имеет целью не просто воспроизведение изученного материала, но и поиск взаимосвязей с изучаемым в настоящий период.

Микшерная проверка – это вариант контроля знаний, составленный, как правило, из сигнальных загадок и представляющий собой комбинацию фрагментов различных тем, ключ (название темы) к которым во время проверки не объявляется. Микшерная проверка позволяет выяснить степень усвоения понятий не только в рамках цельности конкретной темы, но и продемонстрировать динамику активного оперирования понятийным аппаратом, степень ориентационных навыков в сфере узнавания и идентификации фрагментированного материала.

Под рефлексивной проверкой мы подразумеваем во временном отношении целый урок или часть урока, посвященную повторению пройденного материала, организованному самими студентами в соответствии с проведенной рефлексией относительно наиболее качественно проработанных ими тем [2].

Одной из форм такой проверки может быть урок, на котором с помощью создаваемых на основе избранной студентами темы или ранее известных и теперь воспроизводимых на доске сигнальных загадок осуществляется процесс динамического взаимодействия в соответствии со схемами (субъект-объект, субъект-субъект). Часто количество сигнальных загадок в ходе рефлексивной проверки составляет от 50 и выше.

В ходе освоения всех этапов семиотической интерпретации учебных текстов мы выделяем уровни усвоения студентами учебного материала:

- уровень-узнавание: студенты копируют кодированные материалы и расшифровывают готовые формы или фрагменты форм интерпретации текстов, представленных преподавателем в письменной форме;

- уровень-воспроизведение: студенты совершают отбор и запись результатов работы по составлению интерпретаций в соответствии с условиями задачи – по сути задания, его объему и последовательности;

- уровень-применение: студенты осуществляют оформление результатов по самостоятельному кодированию информации и представлению ее в виде сигнальных загадок, логических цепочек, ЛОС; классифицируют полученные результаты, определяют взаимозависимость между ними;

- уровень методический: студенты используют полученные по интерпретации результаты для переструктурирования их в другие формы, для модифицирования, для составления по ним докладов, сообщений, для обучения сверстников.

Формой, сопутствующей описанной и продолжающей ее, можно назвать адресный обмен сигнальными загадками в качестве задания для воспроизведения, модифицирования или моделирования собственной продукции. На этом этапе наблюдается момент социального выбора, определения предпочтительности личностного контакта с тем или иным человеком, что свидетельствует также и о реализации коммуникативной функции разрабатываемой технологии.

На основе представленного материала по организации учебного процесса по технологии семиотической интерпретации учебных текстов можно сделать выводы о том, что организация учебного процесса охватывает все три структурных элемента обучения (учебный текст, преподавателя и студентов). В процессе выстраивания и решения учебных задач, определения и реализации содержания работы, использования форм, применения методических приемов и получения результатов обучения технологическая структура ориентирует процесс обучения как на усвоение получаемых знаний, так и на развитие личности студентов.

На всех этапах освоения студентами семиотической интерпретации учебных текстов прослеживается успешное освоение описанных видов учебных действий, частота и интенсивность которых регулируется не только целями урока, но и инициативой студентов.

Библиографический список

1. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975.
2. Подласый, И.П. Педагогика: уч. пособие. – М., 1999. – Т. 2.

Bibliography

1. Talizhina, N.F. Upravlenie processom usvoeniya znaniy. – M., 1975.
2. Podlasiy, I.P. Pedagogika: uch. posobie. – M., 1999. – T. 2.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 37.014 + 377 + 378

Sizova, E.R., Tretyakova, T.N. METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF ORGANIZATION PROFESSIONAL PREPARING OF MUSICIAN-SPECIALIST IN MODERN SOCIETY CONDITIONS. The article is dedicated to the substantiation of expediency to build the system of professional musician education on the basis of complex applying of program and object, qualifying, competent and system scientific and methodological approaches, which allows to implement the correlation of external needs of social and cultural environment and internal capacities of educational system.

Key words: scientific and methodological approach, classical musical education, principles of music education, pedagogical system, social and cultural environment, social order, competent specialist.

Е.Р. Сизова, д-р пед. наук, проф. Южно-Уральского государственного института искусств им. П.И. Чайковского, г. Челябинск, E-mail: elsizova@mail.ru; Т.Н. Третьякова, д-р пед. наук, профессор Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск, E-mail: ttn1@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА-МУЗЫКАНТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО СОЦИУМА

Статья посвящена обоснованию целесообразности построения системы профессионального музыкального образования на основе комплексного применения программно-целевого, деятельностного, компетентностного и системного научно-методологических подходов, что позволяет осуществить взаимосвязь внешних потребностей социально-культурной среды и внутренних возможностей образовательной системы.

Ключевые слова: научно-методологический подход; классическое музыкальное образование; принципы музыкального обучения; педагогическая система; социально-культурная среда; социальный заказ; компетентный специалист.

В настоящее время стало совершенно очевидным, что социальный и научный прогресс общества определяется степенью подготовленности специалистов, их компетентностью и готовностью к творческой профессиональной деятельности. Этим объясняется изменение требований к системе профессионального образования, которые заключаются в подготовке социально защищенного, конкурентоспособного и профессионально мобильного специалиста.

Система классического музыкального образования составляет органическую часть художественной культуры общества и отражает все трансформации социума, определяющие политику обучения и воспитания. Главной ее задачей является подготовка специалистов для концертно-творческих организаций, театров, профессиональных исполнительских коллективов, а также для учреждений профессионального музыкального образования (музыкальных училищ, колледжей, консерваторий, институтов искусств и т.д.).

В силу определенного консерватизма, присущего системе классического музыкального образования, в современном социуме она играет двоякую роль. С одной стороны она сохраняет высокие традиции отечественной профессиональной музыкальной школы, пропагандирует и распространяет лучший профессиональный опыт известных педагогов-музыкантов, ориентирующий студентов и учащихся на освоение вечных ценностей искусства и развитие духовного потенциала личности. С другой стороны – некоторая элитарность, избирательность и замкнутость академической музыкальной среды, ее оторванность от социального контекста затрудняют адаптацию молодого поколения к условиям современной жизни, ограничивают социально-культурную интеграцию в мировое информационное пространство.

Анализ трудоустройства и производственной деятельности выпускников музыкальных учебных заведений показывает, что их профессиональная подготовка не в полной мере соответствует требованиям работодателей и условиям современного рынка труда (А.С. Базиков, В.И. Горлинский и др.). Социальный запрос выдвигает в качестве важнейших компонентов профессионального мастерства специалиста зрелость духовной культуры личности, высокий уровень мотивации музыкальной деятельности, профессиональную мобильность, сформированную систему убеждений и ценностных ориентаций, коммуникативную культуру.

Однако, несмотря на изменение социально-образовательных потребностей, происходящее в течение последних десятилетий, сфера классического музыкального образования по-прежнему остается достаточно консервативной и сохраняет традиционные формы подготовки специалистов. Она рассчитана, прежде всего, на обучение элитарной части талантливой молодежи, ориентирована на приоритетное развитие исполнительского мастерства, индивидуальную самореализацию в творчестве, достижение профессиональных вершин в артистической карьере. Акцентирование операционно-технологической стороны обучения и преобладание в связи с этим тренинговых форм работы нередко приводит к нивелированию личностно-психологических, ценностно-мотивационных, социально-коммуникативных аспектов образования, что негативно сказывается на качестве подготовки специалистов (Е.Н. Федорович, П.А. Хазанов и др.).

По нашему мнению, для преодоления существующих в системе классического музыкального образования недостатков, необходимо построить подготовку специалистов на основе совокупности научно-методологических подходов, взаимно увязывающих потребности социально-культурной среды и возможности музыкально-образовательной системы. Такими подходами являются программно-целевой, компетентностный, деятельностный и системный. Рассмотрим их более подробно.

Традиционно под программно-целевым подходом понимается способ выработки и осуществления плановых управленческих решений, основанный на комплексном анализе проблемы и построении системной совокупности мер и действий (в форме программы), направленных на достижение поставленной цели, решение целевой задачи, вытекающей из проблемы [1]. Специфика программно-целевого подхода состоит в том, что он увязывает цели с комплексом ресурсов, необходимых для их достижения, в рамках и с помощью специального документа – программы (Т.С. Кабаченко, А.М. Моисеева, М.М. Поташикин и др.).

Мы полагаем, что программно-целевой подход целесообразно применять для разработки специальной программы – «модели специалиста-музыканта» с целью последующей ее реали-

зации в образовательной деятельности. Данная программа отражает социальный заказ общества образованию, то есть фиксирует комплекс профессиональных знаний, умений, навыков, личностных качеств, индивидуально-психологических характеристик специалиста, необходимых для эффективного выполнения профессиональной деятельности. Кроме того, в ней определяются возможные сферы деятельности специалиста в соответствии с потребностями общества и культуры.

Такая программа разрабатывается на основе тщательного изучения регионального рынка труда, потребностей учреждений культуры и образования в специалистах соответствующих профилей и уровней подготовки, а также потребностей субъектов образовательного процесса – преподавателей и обучающихся. В нее обязательно закладывается «ресурсная часть» в виде материального и интеллектуального обеспечения образовательных программ подготовки специалистов.

На основе программы составляется план ее реализации в виде вариативных образовательных программ обучения, построенных в соответствии с выявленными культурно-образовательными потребностями региона и субъектов образования. Разработка и реализация данных вариативных программ в учебном процессе осуществляется за счет национально-регионального и вузовского компонента Государственного образовательного стандарта. На определенных этапах внедрения программы, зафиксированных в учебном плане, производится анализ результативности ее реализации, на основании чего осуществляется коррекция содержательных модулей и образовательной траектории в целом.

Деятельностный подход (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.) определяет средства и методы реализации программно-целевой подготовки специалиста в системе образования и осуществляет ее на практике. В музыкальном образовании деятельностный подход является, пожалуй, наиболее разработанным как в теоретическом, так и в практическом аспекте. В научно-педагогических исследованиях серьезную разработку получили проблемы, связанные с развитием музыкальных способностей (А.Л. Готсдинер, Д.К. Кирнарская, Б.М. Теплов и др.), изучением психолого-педагогических аспектов музыкально-исполнительской деятельности (Л.Л. Бочкарев, В.Г. Ражников, В.И. Петрушин и др.), межличностного взаимодействия обучаемых (П.А. Хазанов, А.Н. Якупов и др.).

В рамках деятельностного подхода наибольшее распространение получила теория развивающего обучения, которая применительно к музыкальной практике была разработана Г.М. Цыпиным [2]. На основе принципов развивающего обучения нами были выявлены и определены музыкально-дидактические принципы, позволяющие реализовать деятельностный подход в профессиональном образовании и обеспечить эффективную подготовку специалистов-музыкантов в современных социокультурных условиях. Это принципы ранней профилизации, индивидуализации, вариативности, концентричности, контекстности.

Принцип ранней профилизации является основополагающим, имманентно присущим системе музыкального образования, он предусматривает ориентацию детей на освоение профессиональных музыкальных ценностей и реализуется за счет возможно более раннего включения ребенка в среду творческого музицирования и исполнительской деятельности, позволяющих на этапе допрофессиональной подготовки внедрять профилирующие дисциплины и стимулировать профессиональный рост ученика. Принцип индивидуализации обеспечивает выбор форм, средств и методов музыкального обучения с учетом не только личностно-психологических особенностей учащихся, но и профиля подготовки (инструментальное исполнительство, вокальное искусство, музыковедение и т.д.), а также уровня образования (школа, колледж, вуз). Принцип вариативности осуществляется через множественность альтернативных образовательных программ, которые дают возможность получения дополнительных специализаций, квалификаций, полипрофилирования. Принцип концентричности позволяет выстроить содержание обучения по концентрическим кругам, где центром выступает личность композитора и совокупность изучаемых музыкальных произведений, которые на каждом новом уровне образования познаются с разных сторон, в новом качестве и в разных проекциях. Принцип контекстности (практикоориентированности), предполагающий освоение учебных знаний в контексте будущей профессиональной деятельности, реализуется за счет организации разнообразных видов практической-творческой работы студентов на базе учебных исполнительских коллективов.

Применение музыкально-дидактических принципов позволяет построить учебный процесс с учетом особенностей музыкальной деятельности, интегрирующей художественные и дидактические аспекты, специфики формирования и развития музыкальных способностей, проявления музыкально-творческого мышления, организации общения обучающегося с преподавателем, дает возможность спроектировать индивидуальную траекторию профессионального развития ученика, начиная с ранних этапов обучения и заканчивая вхождением в самостоятельную творческую жизнь.

Компетентностный подход (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Дж. Равен, Ю.Г. Татур и др.) определяет необходимый и достаточный комплекс знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых специалисту-музыканту для эффективного осуществления профессиональной деятельности. Отличительной особенностью компетентностного подхода является то, что профессиональные компетенции не только выражают личностные, индивидуальные потребности современного человека, но и те требования, которые предъявляет к нему общество, то есть общественные образовательные потребности, или социальные заказ общества образованию [3]. Обусловленные социальным заказом профессиональные компетенции, в свою очередь, обуславливают те компоненты, из которых складывается компетентность как цель и личностный результат образования.

Компетентность возникает только в ходе освоения соответствующей предметной деятельности, что и делает последнюю важнейшим базисным компонентом данного качества. Предметная область приложения компетентности задает ее специфичность и конкретность, во многом обуславливая ее структуру и морфологический состав. Вследствие этого компетентность и профессиональная деятельность оказываются взаимно детерминированными категориями: компетентность формируется в результате освоения конкретных форм деятельности и в ее предметном поле, а содержание деятельности, в свою очередь, определяет структуру и состав компетентности.

Таким образом, программно-целевой, деятельностный и компетентностный подходы оказываются глубоко взаимосвязанными в образовательном процессе, образуя комплекс методологических подходов, позволяющий рассматривать профессиональную подготовку музыканта как целостное явление.

Понимание классического профессионального музыкального образования как целостной педагогической системы в единстве составляющих ее компонентов и во взаимосвязях с внешней средой обуславливает применение системного подхода.

Системный подход (В.И. Гинецинский, Т.А. Ильина, Н.В. Кузьмина и др.) позволяет строить музыкально-образовательный процесс таким образом, чтобы освоение каждого конкретного предмета не воспринималось как изучение отдельной, существующей локально области знания, а осмысливалось в совокупности взаимосвязанных элементов общечеловеческой культуры, содержащих прошлый культурный опыт и включающих его в сегодняшнюю жизнь. Это обуславливает проектирование целостного образовательного пространства, насыщенного разнообразными межпредметными интегративными связями, предполагающего координацию учебных тем и проблем, как в области общей гуманитарной, так и специальной музыкальной подготовки, комплексность в изучении различных объектов познания, взаимосвязь между видами и формами деятельности, взаимообмен информацией между учениками и преподавателями, организацию плодотворного междисциплинарного взаимодействия.

Построение музыкально-образовательного пространства на основе системного подхода обуславливает применение организационно-педагогических принципов целостности, комплексности, непрерывности, преемственности, интегративности.

Принцип целостности обеспечивает единство образовательного пространства на всех уровнях обучения музыканта (школа-колледж-вуз) и представляет его как последовательную серию самостоятельных обучающих циклов, каждый из которых входит в целостность более высокого уровня и работает на конечный результат – подготовку специалиста. Принцип комплексности выражается в функциональной взаимозависимости элементов педагогического процесса, единстве интеллектуальной, эмоциональной, действенно-практической сфер личности, реализующейся через взаимосвязь учебной, исполнительской и творческой деятельности. Принцип непрерывности характеризует процессуально-динамический аспект многоуровневой подготов-

ки специалиста, предусматривает тесную «стыковку» образовательных звеньев в системе «школа-колледж-вуз», своеобразную детерминированность каждого последующего этапа предыдущим, призванную обеспечить поступательный характер профессионального становления музыканта и достижение им вершин творческой зрелости. Принцип преемственности предполагает содержательную взаимосвязь уровней подготовки специалиста, освоение новых знаний с опорой на предыдущие, применение методик и технологий в расчете на усложняющиеся способы деятельности студентов. Принцип интегративности позволяет осуществить синтез и конвергенцию (взаимообратимость) общих гуманитарных, музыкально-теоретических и специальных знаний «по вертикали» – на разных уровнях образования и «по горизонтали» – через установление межпредметных связей дисциплин научно-теоретической и музыкально-творческой подготовки.

Сегодня в реальной практике образования ни один из подходов не применяется «в чистом виде». В различных фрагментах или компонентах образовательной системы, в конкретных педагогических ситуациях применяются различные подходы. В результате в педагогике постепенно утверждаются идеи полипарадигмальности, многообразия образовательных моделей и их гармонического сочетания [4].

В нашей концепции системный подход связан с программно-целевым, деятельностным и компетентностным подходами. Объединяя все названные подходы, системный подход является интегрирующим, подчеркивая структурно-функциональную основу образовательного процесса и выявляя целостность профессиональной подготовки музыканта как педагогической системы.

Применение совокупности рассмотренных нами научных подходов к организации профессиональной подготовки специалиста-музыканта дает возможность представить ее как открытую педагогическую систему, взаимосвязанную с социально-культурной средой. Центральным элементом этой системы является личность обучающегося. Она связана прямыми и обратными связями со сферой культуры и сферой образования и выступает как результат выполнения социального заказа общества, который формируется в сфере культуры с помощью программно-целевого подхода, а реализуется в сфере образования с помощью компетентностного и деятельностного подходов. Выпускник учебного заведения – дипломированный специалист, имеющий профессиональную квалификацию и обладающий профессиональной компетентностью, «материализует» в себе результаты применения программно-целевого, деятельностного и компетентностного подходов. После окончания учебы выпускник переходит из статуса «субъекта образования» в статус «субъекта культуры» и становится участником формирования нового социального заказа образованию, который в той или иной степени корректирует профессиональные нормы и требования к специалисту. Так осуществляется детерминированная взаимосвязь культуры, личности и образования, которые представляют собой целостные социальные системы и функционируют на основе системно-целостного подхода.

Таким образом, методологическими основаниями для организации деятельности музыкально-образовательных учреждений на современном этапе развития общества являются программно-целевой, компетентностный, деятельностный и системно-целостный подходы. Программно-целевой подход позволяет ориентировать систему образования на потребности социально-культурной среды, отразить цели подготовки специалиста в программе обучения. Компетентностный подход закрепляет в содержании обучения комплекс знаний, умений и навыков, необходимых специалисту в будущей профессиональной деятельности, определяет формирование личностных и профессиональных качеств, обеспечивающих успешность применения полученных ЗУН-ов на практике. Деятельностный подход обуславливает применение в учебном процессе таких форм и методов учебной деятельности, педагогических технологий и методик, которые обеспечивают подготовку компетентного специалиста. Системный подход интегрирует все научные подходы и позволяет рассмотреть профессиональную подготовку музыкантов как педагогическую систему, являющуюся органической частью системы образования, с одной стороны, и системы культуры – с другой, и осуществляющей взаимосвязь между культурой, личностью и обществом.

Библиографический список

1. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI в. – М., 2002.
2. Цыпин, Г.М. Обучение игре на фортепиано. – М., 1984.
3. Зимняя, И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель). – М., 2005.
4. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике. – Рига, 1995.

Bibliography

1. Gershunskiy, B.S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI v. – M., 2002.
2. Cihpin, G.M. Obuchenie igre na fortepiano. – M., 1984.
3. Zimnyaya, I.A. Socialno-professionalnaya kompetentnost' kak celostniy rezul'tat professional'nogo obrazovaniya (idealizirovannaya model'). – M., 2005.
4. Klarin, M.V. Innovacii v mirovoy pedagogike. – Riga, 1995.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 378.016

Trofimenko A.E. THE PECULIARITIES OF METHODOLOGY DEVELOPMENT OF INFORMATIONAL AND ANALYTICAL STUDENTS COMPETENCES IN AN INSTITUTE. The article substantiates the actuality of development the informational and analytical competences of Institutes students, represents accumulated experience of this field researches, and also considers methodological approaches, which have the most opportunities for the development of informational and analytical competences in the context of full life-cycle of management decision-making.

Key words: *methodological approach, informational and analytical competences, informational and analytical activity, stages of life-cycle decision-making, hermenutics.*

A.E. Трофименко, аспирант ЮУрГУ, г. Челябинск, E-mail: talice@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

В данной статье обосновывается актуальность развития информационно-аналитических компетенций студентов в вузе, представлен накопленный опыт исследователей в этой области, а также рассматриваются методологические подходы, имеющие наибольшие возможности для развития информационно-аналитических компетенций в контексте полного жизненного цикла принятия управленческого решения.

Ключевые слова: *методологический подход, информационно-аналитические компетенции, информационно-аналитическая деятельность, этапы жизненного цикла принятия решения, герменевтика.*

Становление и стремительное развитие информационного общества в России, главной ценностью которого выступают Знание, Информация и Интеллект, выдвигает качественно новые требования к квалификации и подготовке будущих специалистов. В настоящее время особое значение приобретают умения грамотно работать с информацией: анализировать, выделять смысл, строить структуру информационных массивов, вести оптимальный поиск информации, формировать и упорядочивать информационное пространство. Это подтверждает анализ основополагающих документов в сфере образования (ФЗ РФ «Об образовании» (1992), Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года (1998), Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы (2011).

В основе понятия «информационно-аналитические компетенции» (ИАК) лежат такие фундаментальные понятия, как «информация», «анализ» и «компетенция», которые являются полисемичными. Мы сформулировали понятие ИАК студента вуза с опорой на определение информации с точки зрения семантического подхода (Р.С. Гиляревский), определение анализа с позиций теории управления (Л.В. Астахова, К.К. Колин, Б.Г. Литвак, М. Мескон и др.), понятия компетенций, отраженного в государственных образовательных стандартах третьего поколения, и информационно-аналитической деятельности (ИАД), сформулированном Л.В. Астаховой. В подходе этого исследователя отражена связь ИАД, составляющей ядро ИАК, с процессами управления и теорией принятия решения. Таким образом, под информационно-аналитическими компетенциями студента вуза мы будем понимать способность применять знания, умения и личностные качества в процессе аналитико-синтетической обработки и переработки информации различных видов и форм с целью получения качественно нового знания для оперативного обеспечения процесса принятия управленческих решений в различных сферах деятельности.

При определении структуры ИАК студента вуза мы следовали положениям теории деятельности о ее структуре (А.Н. Ле-

онтьев, С.Л. Рубинштейн), поскольку основу ИАК образует ИАД. Структурно ИАК студента вуза состоит из четырех компонентов: потребностно-мотивационного, когнитивного, операционно-деятельностного и оценочно-рефлексивного. Зная основы функционирования современного информационного общества, будущий специалист должен осознавать потребность в освоении и совершенствовании своего знания ИАД с целью поддержания своей конкурентоспособности на рынке труда. Когнитивный и операционно-деятельностный компоненты ИАК обеспечивают систему знаний функциональной и отраслевой сферы ИАД и систему информационно-аналитических умений и навыков проведения ИАД, учитывающих баланс между неавтоматизированными и автоматизированными технологиями. Мониторинг динамики уровня перечисленных компонентов, входящих в состав ИАК специалиста, осуществляется в рамках оценочно-рефлексивного компонента, который предоставляет преподавателю, с одной стороны, возможность своевременно внести в процесс обучения коррективы в случае отсутствия положительной динамики, выраженной в повышении уровня ИАК студентов вуза. С другой стороны, студент вуза способен установить степень удовлетворения осознанной потребности в овладении технологией ИАД на каждом из ее трех уровней и определить области, требующие большего внимания, повторной проработки, более детального освоения. Так, выпускник вуза подходит к процессу освоения ИАД с трех позиций – самосознания, самоконтроля и самооценки.

При определении методологической основы процесса развития ИАК студентов в вузе следует также обратиться к особенностям ИАД, которая заключается в ее трехуровневой структуре. Первый – технологический – освоение функционально-деятельностных основ ИАД; второй – предметный – изучение основ и особенностей ИАД в контексте определенной отрасли (например, сфера государственного управления, бизнес, международные связи региона и др.); третий – управленческий – получение знания об управлении процессом реализации разработанного решения, его корректировки и контроле [1].

В последнее десятилетие в отечественной педагогической науке стали появляться исследования, направленные на решение проблемы информационно-аналитической подготовки специалистов (И.А. Абрамова, Е.С. Гайдамак, Е.В. Назначило). Все исследователи апеллируют к понятию «компетентность», однако ввиду того, что само оно не имеет однозначного толкования среди ученых, вкладывают разный смысл. Исследователи строго увязывают информационно-аналитическую / аналитическую компетентность с конкретными специальностями и направлениями подготовки – педагогические кадры (Е.С. Гайдамак, Е.В. Назначило), инженеры аграрного профиля (И.А. Абрамова). Это свидетельствует о разном понимании сущности информационно-аналитической аналитической компетентности и ее структуре. При этом исследователи устанавливают конкретные условия развития этого элемента профессиональной компетентности. Например, Е.В. Назначило исследует развитие информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования. И.А. Абрамова изучает формирование аналитической компетентности студентов инженерных факультетов вузов аграрного профиля на основе средств и методов информатики. Очевидно, все это указывает на некоторые общие и в большей степени специфические черты методологической основы диссертационных исследований упомянутых авторов.

Применение системного подхода объединяет взгляды И.А. Абрамовой и Е.В. Назначило на формирование информационно-аналитической компетентности. По мнению исследователей, системный подход, выполняющий роль общеметодологического, определяет цель, содержание, организационные формы и методы, условия процесса формирования информационно-аналитической компетентности.

Реализация в контексте поставленной задачи компетентностного подхода объединяет позиции И.А. Абрамовой и Е.С. Гайдамак. Категория информационно-аналитической / аналитической компетентности выделена исследователями в структуре профессиональной компетентности. Более того, она характеризуется ими как базисная, пронизывающая все другие виды компетентности специалиста. Так, отражая современные тенденции развития общества и образования, И.А. Абрамова и Е.С. Гайдамак занимаются подготовкой специалистов на уровне компетентности, а не ЗУНов, которые характерны для традиционной, знаниевой парадигмы образования и способны удовлетворить потребности исключительно индустриального общества. Следует отметить, что компетентностный подход – это единственный методологический подход, который использует в своем исследовании Е.С. Гайдамак.

И.А. Абрамова, выстраивая процесс формирования аналитической компетентности студентов инженерных факультетов аграрных вузов, помимо системного и компетентностного подходов также опирается на деятельностный и контекстный методологические подходы. Первый применяется, поскольку исследователем установлена четкая связь аналитической компетентности, как деятельностной категории, с ИАД. Реализация И.А. Абрамовой контекстного подхода обусловлена выделением в рамках профессиональной компетентности следующих сфер деятельности инженера аграрного профиля: производственно-технологической, организационно-управленческой, экспериментально-исследовательской, проектно-технологической и информационно-коммуникативной.

Методологическая основа развития информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования, предлагаемая Е.В. Назначило специфична. Наряду с системным подходом, исследователь реализует акмеологический подход (А.Ф. Лосев, Н.А. Рыбников и др.). Е.В. Назначило акцентирует внимание на тех его аспектах, которые задают объективное пространство для проявления преподавателя как субъекта ИАД и развития его информационно-аналитической компетентности. В качестве базовых аспектов Е.В. Назначило выделяет образовательный, профессиональный и рефлексивный, которые обуславливают применение таких конкретно-методологических подходов как модульный (Т.И. Шамова, П.Ю. Юцявичене, Н.М. Яковлева и др.), личностно-профессиональный (В.А. Беликов, К.М. Дурай-Новикова, В.А. Сластенин, И.Д. Хмель и др.) и рефлексивный (К.А. Альбуханова-Славская, Т.М. Давыденко, А.Я. Найн и др.). Модульный подход обеспечивает возможность выбора обучающимися и преподавателем пути достижения внутри учебного модуля – основ

ного средства модульного обучения. Личностно-профессиональный подход позволяет отразить взаимосвязи личной и предметной сторон ИАД преподавателя. Рефлексивный подход обеспечивает выявление и формирование индивидуализации и неповторимости ИАД преподавателя, его творческой антиципации как способности не только решать реально существующие задачи с использованием полученной информации, но и предвидеть, прогнозировать развитие информационно-аналитической компетентности [2].

Из всех выше описанных методологических подходов к развитию информационно-аналитической компетентности мы также считаем целесообразным использование в нашем исследовании системного и деятельностного подходов. Использование системного подхода считаем обязательным, поскольку он позволяет рассматривать изучаемый нами процесс как целостную систему, основными признаками которой являются: цель, содержание, организационные формы и методы, условия. Деятельностный подход (А.Г. Асмолов, Л.В. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина и др.) при развитии ИАК студентов в вузе главным образом служит инструментом для выделения четырехкомпонентной структуры ИАК студентов.

Уникальность нашего подхода к развитию ИАК студентов в вузе состоит в концентрации внимания на потенциале компетентностного и герменевтического методологических подходов. Он выражается в следующем. Компетентностный подход (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, К.Г. Митрофанов, С.А. Субетто, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.) акцентирует внимание на результате образования и «выдвигает на первое место не информированность обучаемого, а умение решать проблемы в различных сферах» посредством сформированных компетенций [3]. Будучи одновременно общекультурными и профессиональными, ИАК служат инструментарием при решении задач в профессиональной деятельности на технологическом, предметном и управленческом уровнях.

Использование методологии герменевтического подхода (Х.-Г. Гадамер, В. Дильтей, Ю. Хабермас, Ф. Шлейермахер, К.Я. Сперс и др.) в процессе развития ИАК студентов в вузе обусловлено встроенностью и функционированием герменевтических процедур понимания, объяснения и интерпретации в процессы управления на всех этапах принятия управленческого решения – осознания необходимости решения, выработки решения и его реализации [4].

Герменевтика – это искусство понимания чужой речи с целью правильного сообщения другим отраженного в мыслях интерпретатора содержания [5]. В последние годы к ней возродился интерес на Западе. В немалой степени это объясняется стремлением найти более адекватные и функциональные модели объяснения явлений социально-исторической и культурно-гуманитарной жизни, которые качественно отличаются от явлений природы и поэтому не поддаются анализу с помощью естественнонаучных методов. На каждом из этапов полного жизненного цикла принятия управленческого решения (осознание необходимости принятия решения, выработка решения, реализации решения) интерпретация вносит свой уникальный вклад.

Более четкому представлению возможностей герменевтической методологии для развития ИАК студентов в вузе способствует рассмотрение герменевтических принципов. Л.В. Астахова, изучая герменевтическую методологию, выделила пять герменевтических принципов. Это принципы полиязычности, полилогичности, объективного и субъективного, полиинтерпретационности и принцип реконструируемости [5]. Ученый экстраполирует эти принципы на разные предметные области – информационную деятельность, управление и информационную безопасность. ИАД не составляет исключения. Из первого принципа – полиязычность ИАД – вытекает многообразие лингвистических, понимающих и интерпретационных, семиотических, исторических и прочих методов, которые исследователь применяет при изучении информации об объектах, в отношении которых разрабатываются и принимаются управленческие решения. Причем, речь идет не только о вербальной, но и невербальной информации, которую субъект ИАД должен уметь декодировать. Принцип полилогичности ИАД выражается во множественности коммуникативных связей в процессе взаимодействия с лицом, принимающим решение (заказчик проводимого исследования), источниками информации, коллегами по команде, разрабатывающими управленческое решение. Принцип единства объек-

тивного и субъективного в ИАД заключается в учете взаимодополнительности объективной реальности и субъективных позиций и потребностей участников информационных отношений, связанных с производством и потреблением информации. Методологический стандарт ИАД характеризуется терпимостью к множественности результатов интерпретации построения информационной модели объекта, обеспечивающей принятие и реализацию эффективного управленческого решения.

Таким образом, раскрыв сущность понятия ИАК, определив его четырехкомпонентную структуру и обозначив трехуровневое строение ИАД как основы ИАК, а также проанализировав опыт исследователей в области методологии формирования информационно-аналитической / аналитической компетентности, мы установили, что наибольшие возможности для процесса развития ИАК студентов в вузе предоставляет совокупность компетентностного, герменевтического, системного и деятельностного методологических подходов.

Библиографический список

1. Астахова, Л.В. Системный подход к информационно-аналитической подготовке документоведов // Делопроизводство. – 2007. – № 2.
2. Назначило, Е.В. Развитие информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного образования. – Магнитогорск, 2003.
3. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М., 2005.
4. Литвак, Б.Г. Разработка управленческого решения. – М., 2006.
5. Астахова, Л.В. Информационная безопасность: герменевтический подход: монография. – М., 2010.

Bibliography

1. Astakhova, L.V. Sistemniy podkhod k informacionno-analiticheskoy podgotovke dokumentovedov // Deloproizvodstvo. – 2007. – № 2.
2. Naznachilo, E.V. Razvitiye informacionno-analiticheskoy kompetentnosti prepodavatelya v processe neprerivnogo obrazovaniya. – Magnitogorsk, 2003.
3. Zeer, E.F. Modernizatsiya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostniy podkhod. – M., 2005.
4. Litvak, B.G. Razrabotka upravlencheskogo resheniya. – M., 2006.
5. Astakhova, L.V. Informatsionnaya bezopasnostj: germenevticheskij podkhod: monografiya. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 378.937

Schaefer O.R., Soshnikova P.N. KINDS OF TASKS, SUBMITTED TO THE INDEPENDENT BHEАУДИТОРНУЮ EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS ON THE STUDY OF PHYSICS IN MEDICAL SCHOOL. According to the FSES (The Federal State Educational Standard) for the students of medical high school when studying the physics competences cultural competence one (CC -1) and professional competence two (PC-2) it is necessary to rationally organize their extracurricular independent educational-cognitive activity, based on the components of the competence-based approach in vocational education: paradigmatic (disclosing the global goals of the training the students of the physics in medical school); syntagmatic (defining the methods and didactic tools - job lead, incidental, final); pragmatic (responsible for the successful implementation of the tasks of formation of theoretical knowledge and practical skills in extracurricular independent educational-cognitive activity).

Key words: competence, leading (existing and prospective) tasks related job, finishing the job, extracurricular self-educational-cognitive activity.

О.Р. Шефер, д-р. пед. наук, проф. каф. ТуМОФ ФГБОУ ВПО ЧГПУ, г. Челябинск;

П.Н. Сошникова, аспирант каф. ТуМОФ ФГБОУ ВПО ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: Soshnikovapn@mail.ru

ВИДЫ ЗАДАНИЙ, ВЫНОСИМЫЕ НА САМОСТОЯТЕЛЬНУЮ ВНЕАУДИТОРНУЮ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПО ИЗУЧЕНИЮ ФИЗИКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Согласно ФГОС для формирования у студентов медицинского вуза при изучении физики компетенций ОК-1 и ПК-2 необходимо рационально организовывать их внеаудиторную самостоятельную учебно-познавательную деятельность, базируясь на составляющих компетентностного подхода в профессиональном образовании: парадигмальной (раскрывающей глобальные цели обучения студентов физике в медицинском вузе); синтагматической (определяющей методы и дидактические средства – задания опережающие, сопутствующие, завершающие); прагматической (отвечающей за успешную реализацию задач формирования теоретических знаний и практических умений во внеаудиторной самостоятельной учебно-познавательной деятельности).

Ключевые слова: компетенции, опережающие (предшествующие и перспективные) задания, сопутствующие задания, завершающие задания, внеаудиторная самостоятельная учебно-познавательная деятельность.

Введение Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения в высшие учебные заведения изменили требования к внеаудиторной самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов. Что сказалось 1) на смене требований к данной деятельности – формирование компетенций, определяющих целевой компонент обучения и влияющих на аддитивные качества выпускника (его компетентность); 2) на требования, предъявляемые к знаниям, умениям, владениям (опыт практической деятельности); 3) на увеличение числа часов отводимых на данную деятельность.

Составляющие компетентностного подхода в профессиональном образовании: парадигмальная (раскрывающая глобальные цели обучения студентов физике в медицинском вузе); син-

тагматическая (определяющая методы и дидактические средства организации внеаудиторной самостоятельной учебно-познавательной деятельности в соответствии с целями и заданным уровнем обученности); прагматической (отвечающей за успешную реализацию задач формирования теоретических знаний и практических умений во внеаудиторной самостоятельной учебно-познавательной деятельности), позволяют нам разработать систему заданий, выносимых на внеаудиторную самостоятельную учебно-познавательную деятельность студентов медицинского вуза.

В основу классификации задания, предназначенных для внеаудиторной самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов мы положили время их использования в

учебном процессе и отношении к изучению той или иной темы курса физики.

В соответствии с этим мы распределяем задания, предоставляемые студентам по физике для внеаудиторной самостоятельной работы по следующим видам:

- опережающие (предшествующие и перспективные);
- сопутствующие;
- завершающие.

Опережающие задания позволяют ввести новое понятие, указать его существенные признаки. Для их выполнения у студентов еще недостаточно теоретической информации, поэтому преподавателю необходимо ориентироваться на существующие знания школьного курса физики, химии и биологии, либо использовать прием «заброс крючка в будущее», позволяющий получить ответы на некоторые поставленные вопросы при изучении физики в медицинском вузе.

Можно выделить две группы опережающих заданий, позволяющие подготовиться студенту к осознанию признаков нового понятия, изучение которого предполагается в аудиторное время на последующем занятии, назовем **предшествующими**. А задания, которые позволяют подготовить студента к усвоению признаков новых понятий, изучаемых в последующих темах курса физики и применяемых в курсах профессионального блока – **перспективными**.

Примером предшествующего задания предоставляемого для самостоятельной внеаудиторной учебно-познавательной деятельности студентам может служить следующее задание по теме «Гемодинамика».

Задание 1. Используя справочный материал по физике, заполните таблицу.

№	Понятие	Определение понятия
1	Гемодинамика	
2	Идеальная жидкость	
3	Реальная жидкость	
4	Вязкость	
5	Насоса	
6	Механическая работа	
7	Механическая мощность	
8	Капилляр	
9	Давление жидкости	
10	Пульсовая волна	

Задание 2. Используя план обобщенного ответа 1) о техническом устройстве, опишите работу помпового насоса; 2) о физическом явлении, опишите капиллярные явления, явления протекания жидкости по трубам; 3) о физической величине, опишите давление жидкости.

Задание 3. Проведите эксперимент и предоставьте отчет о проделанной работе:

1. Определите пульс на левой и правой руке. Отличаются ли значения пульсовой волны?

2. С помощью фонендоскопа определите число сокращения сердечной мышцы при нагрузке сердца. Отличается ли при этом частота сердечного сокращения от частоты пульсовой волны?

Выполнение этих заданий может стать отправной точкой в формировании способности и готовности в своей профессиональной деятельности использовать знания о пульсовых волнах, сокращениях сердечной мышцы для объяснения пациентам различия значения пульсовых ударов на левой и правой руке, частоты сердечного сокращения при нагрузке и без нее.

Предшествующие задания играют очень важную роль в обучении физике студентов медицинского вуза, у которых в учебном плане физика не является профилирующим предметом. Выполнив предшествующие задания, студент готовится к осознанному восприятию нового материала на лекции. У него складывается свое мнение о готовности применять знания и умения, формируемые в курсе физике в своей профессиональной деятельности. На семинарских занятиях, коллоквиумах и консультациях выполненное студентами задание анализируется перед изучением нового материала. На подготовленной таким образом почве возрастает не только интерес к изучаемому материалу, но и понимание его.

Приведем пример перспективного задания по теме «Гемодинамика».

1. Опишите способ оценки скорости оседания эритроцитов, применяемый в медицинской практике.

2. Какие физические характеристики описывают состояние крови?

3. Почему при сдаче крови одним из первых анализов делают анализ на РОЭ (реакцию оседания эритроцитов)?

Выполнив перспективные задания, студент готов к осознанному применению использованного понятийного аппарата и полученных выводов к усвоению признаков новых понятий, изучаемых в последующих темах курса физики и применяемых в курсах профессионального блока.

Сопутствующими являются задания, на основе которых отрабатывается и расширяются существенные признаки физических понятий, их содержание, а также происходит их усвоение студентами. Такие задания предлагаются студентам непосредственно в ходе изучения данных понятий, биофизических явлений или процессов после лекции и/или семинара по определенной теме.

1. Почему у курящих людей кровеносные сосуды утолщаются и часто наблюдается атеросклероз?

2. Как объяснить существующие понятия «кровь кипит» или «кровь вскипает»?

3. При каждом биении человеческого сердца из левого желудочка выталкивается в аорту 70 г крови со скоростью 0,5 м/с под давлением 200 мм. рт. ст. За минуту происходит примерно 75 сокращений. Определите работу, совершаемую сердцем в течение часа.

4. Оцените, какое количество крови перекачало сердце за время вашей жизни (от рождения до настоящего времени) [1].

Такие задания направлены на отработку понятий гемодинамики и позволяет сделать выводы о том, как использовать изучаемые физические понятия в профессиональной деятельности врача.

Завершающие задания устанавливаются связи с уже отработанными ранее понятиями и могут быть использованы в качестве заданий для закрепления изучаемой темы, повторения, осущестления межпредметных связей с блоком профессиональных дисциплин, обобщения, практического применения полученных знаний.

Приведем пример заданий, предлагаемых студентам для внеаудиторной самостоятельной проработки после изучения темы «Гемодинамика» и позволяют повторить и обобщить знания и умения, формируемые в данной теме.

1. Составьте словарь основных физических понятий раздела «Гемодинамика».

2. Составьте библиографию научных статей из периодической печати по разделу «Гемодинамика».

3. Осуществите обзор сайтов Интернет, посвященных проблемам гемодинамики.

4. Рассчитайте работу собственного сердца при нагрузке, имея фонендоскоп и часы.

5. Измерьте частоту пульса человека, кошки, собаки и других животных. Имеется ли взаимосвязь между массой тела и частотой пульса живых организмов? Объясните эту закономерность.

6. Исследуйте степень тренированности вашего сердца.

7. Экспериментально докажите, что сила тяжести влияет на скорость кровотока.

8. Предложите способ исследования скорости тока крови в сердечно-сосудистой системе.

Как видно из приведенных примеров все задания (опережающие, сопутствующие, завершающие) предлагаемые студентам медицинского вуза по физике для внеаудиторной самостоятельной проработки *носят урочневый характер: репродуктивные, репродуктивно-исследовательские, исследовательские*, и имеют различную трудоемкость по времени.

Приведенная нами классификация позволяет рассмотреть роль заданий в содействии студентам медицинской академии в их внеаудиторной самостоятельной учебно-познавательной деятельности при изучении физики (табл. 1).

Таблица 1

Виды заданий и их роль в формировании готовности студентов
к внеаудиторной самостоятельной учебно-познавательной деятельности по физике

Виды заданий		Роль заданий в формировании готовности студентов к внеаудиторной самостоятельной учебно-познавательной деятельности
Опережающие	предшествующие	Позволяют студенту осуществить самостоятельную внеаудиторную учебно-познавательную деятельность по изучению нового материала, опираясь на знания и умения, сформированные в школьном курсе физике, предварительно ознакомиться с признаками новых понятий, вводимых на лекции, определить возможности их использования в профессиональной деятельности врача
	перспективные	Позволяют студенту постепенно подготовиться к усвоению труднодоступного биофизического материала курса физики медицинского вуза, изучение которого базируется на междисциплинарной основе и показать их ценность в дальнейшей профессиональной деятельности
Сопутствующие		Позволяют студенту формировать понятия вузовского курса физики за счет расширения его объема и установление связей между другими понятиями, изучаемой темы. Способствуют отработке и закреплению изученного понятия, его существенных признаков, определению возможности использования их в дальнейшей профессиональной деятельности
Завершающие		Позволяют студенту обобщить и систематизировать знания, полученные на лекциях, семинарах, в самостоятельной внеаудиторной учебно-познавательной деятельности; способствуют формированию умения самостоятельно осуществлять теоретическое и философское обобщение понятий курса физики, имеющих важное значение в дальнейшей профессиональной деятельности; способствуют выработке у студентов широкого диалектического мышления, что формирует готовность и способность использовать знания и умения по курсу физики в профессиональной деятельности врача

Отметим также, что предложенная нами классификация заданий по времени использования их в учебном процессе и отношению к изучению той или иной темы курса физики в медицинской академии является условной. В зависимости от проектируемых результатов их освоения студентами, трудоемкости (в зачетных единицах), выделенной на изучения курса (в частности от количества часов отведенных на внеаудиторную работу по курсу) и формируемых компетенций, разработанного преподавателем учебно-методического комплекса по курсу физики медицинского вуза, одно и то же задание может быть отнесено к разным видам в предлагаемой классификации.

Применяемые по предложенной классификации задания в процессе внеаудиторной самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов по изучению физики положительно влияют на формирование компетенции, определенные ФГОС (способен и готов анализировать естественнонаучные проблемы и процессы, использовать на практике методы естественнонаучных наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности (ОК-1); способен и готов выявлять естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности врача-педиатра, использовать для их

решения соответствующий физико-химический и физико-математический аппарат (ПК-2)). Базис любой компетенции составляют знания и умения, без которых невозможно приобретение опыта практической деятельности и формирования ценностных ориентаций выпускника вуза. Отслеживая перераспределение студентов по уровням сформированности компетенций ОК-1 и ПК-2 (на основе методики расчета коэффициента сформированности компетенции, предложенной П.В. Зуевым и О.П. Мерзляковой [2]), в результате выполнения ими во внеаудиторной учебно-познавательной деятельности опережающих (предшествующих и перспективных), сопутствующих и завершающих заданий мы пришли к выводу:

1) в начале изучения темы «Гемодинамика» только 30% студентов обладали компетенцией ОК-1 на минимально допустимом уровне 0,7 и 25% студентов обладали компетенцией ПК-2 на минимально допустимом уровне 0,7;

2) после изучения темы, где во внеаудиторной самостоятельной учебно-познавательной деятельности выполнялись описанные выше задания, компетенция ОК-1 была сформирована у 90 % студентов, а компетенция ПК-2 была сформирована у 85 % студентов на уровне 0,7 и выше.

Библиографический список

1. Старченко, С.А. Сборник биофизических задач / С.А. Старченко, Е.О. Булатова. – Троицк, 2008.
2. Зуев, П.В. Формирование ключевых компетенций учащихся в процессе обучения физики в школе: метод. пособие для учителей / П.В. Зуев, О.П. Мерзлякова. – Екатеринбург, 2009.

Bibliography

1. Starchenko, S.A. Sbornik biofizicheskikh zadach / S.A. Starchenko, E.O. Bulatova. – Troick, 2008.
2. Zuev, P.V. Formirovaniye klyuchevykh kompetentsiy uchastnikov v processe obucheniya fiziki v shkole: metod. posobie dlya uchiteley / P.V. Zuev, O.P. Merzlyakova. – Ekaterinburg, 2009.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 159.942

Shirinskaya N.E. SPECIFIC PROFESSIONAL ORIENTATION IN THE STRUCTURE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE.

The article considers the degree of difference components of emotional intelligence in students of humanitarian and technical profile. Given the concept and model of emotional intelligence. Presents the results of empirical research.

Key words: emotional intelligence, emotional intelligence model, the model capabilities, a mixed model, the structure of emotional intelligence, specific professional activity.

Н.Е. Ширинская, ст. преп. СГУПС, г. Новосибирск, E-mail: pedagogika@stu.ru

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье рассматриваются различия степени выраженности компонентов эмоционального интеллекта у студентов гуманитарного и технического профиля. Даны понятие и модели эмоционального интеллекта. Представлены результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, модели эмоционального интеллекта, модель способностей, смешенная модель, структура эмоционального интеллекта, специфика профессиональной деятельности.

Современные условия жизнедеятельности человека требуют высокой мобильности, быстроты принятия решений, умения работать с информацией и высокой компетентности в коммуникациях. Традиционно развитие данных умений связывали с развитием интеллектуальных способностей. Поэтому проблема интеллекта всегда была центральной как в теоретической, так и в практической психологии. Однако для того, чтобы успешно осуществлять свою деятельность в социуме, эффективно участвовать в межличностных отношениях, сохраняя при этом свое психологическое здоровье, необходимо быть еще и эмоционально компетентным, т.е. иметь эмоциональный интеллект.

Понятие «эмоциональный интеллект» было введено в круг научных исследований благодаря работам Дж. Мейера и П. Сэловей в 90-х гг. [1]. Под эмоциональным интеллектом они рассматривали способность воспринимать и понимать проявления личности, выражаемые в эмоциях, а также управлять своими эмоциями на основе интеллектуальных процессов.

Идея единства эмоционального и интеллектуального отмечалась многими как отечественными, так и зарубежными психологами. С нашей точки зрения, наиболее полно она была осмыслена С.Л. Рубинштейном. Он не просто писал о единстве эмоций и интеллекта, но и о «единстве эмоционального и интеллектуального внутри самих эмоций, так же как и внутри самого интеллекта». Ценность его высказываний в том, что он показывает, как степень осознанности (интеллектуальный процесс) эмоциональных переживаний влияет на полноту и адекватность отношения личности с миром. «Осознать свое чувство – значит не просто испытать его как переживание, а и соотнести его с тем предметом или лицом, которое оно вызывает и на которое направляется» [2, с. 624]. Проблема единства аффекта и интеллекта поднималась в свое время в работах Л.С. Выготского, а также обсуждается в настоящее время В.П. Зинченко и другими исследователями [3].

Познание собственных эмоциональных переживаний не только способствует адекватно выстраивать взаимоотношения с окружающим миром, но и использовать свое эмоциональное состояние. Известно, что, испытывая позитивные эмоции, мы более эффективны в своей деятельности. Прагматический подход к эмоциональному интеллекту позволил выйти данному понятию далеко за рамки науки, но в то же время, такая научная популярность призывает психологов настоятельно изучать данный феномен.

Несмотря на многочисленные исследования этого феномена, единой точки зрения – единой модели эмоционального интеллекта не создано. Выделяя те или иные компоненты эмоционального интеллекта, авторы невольно подчеркивают комплексную структуру ЭИ и неоднозначность понимания данного феномена. Условно все созданные модели можно свести к двум: модель способностей и смешенная модель. Модель способностей исходит из представления об эмоциональном интеллекте как о пересечении эмоций и познания. Смешенная модель рассматривает эмоциональный интеллект как сочетание умственных и персональных черт, присущих каждому конкретному человеку. Каждая модель ориентирована на свой способ измерения. Первая, в традициях измерения интеллекта, использует тесты, состоящие из заданий, имеющих правильные и ошибочные ответы. Вторая – смешенная модель, предполагает измерение эмоционального интеллекта с помощью опросников, основанных на самоотчете, подобных традиционным личностным опросникам.

К моделям способностей относится структура эмоционального интеллекта, предложенная Дж. Мэйером, Д. Карузо и П. Сэловеем, которая включает в себя 4 компонента.

Первый – *точность оценки и выражения эмоций*. Это умение представляет собой способность определить эмоции по физическому состоянию и мыслям, по внешнему виду и поведению. Кроме того, оно включает в себя и способность точно выражать свои эмоции и потребности, связанные с ними, другим людям.

Второй – *использование эмоций в мыслительной деятельности*. Эта способность помогает понять, как можно думать более эффективно, используя эмоции. Управляя эмоцией, человек может видеть свое восприятие и мир под разными углами зрения и более эффективно решать проблемы.

Третий – *понимание эмоций*. Эта способность отражает умение определить источник эмоций, классифицировать эмоции, распознавать связи между словами и эмоциями, интерпретировать значения эмоций, касающихся взаимоотношений, понимать сложные (амбивалентные) чувства, осознавать переходы от одной эмоции к другой и возможное дальнейшее развитие эмоции.

Четвертый – *управление эмоциями*. Эта способность относится к умению использовать информацию, которую дают эмоции, вызывать эмоции или отстраняться от них в зависимости от их информативности или пользы; управлять своими и чужими эмоциями.

К смешанным моделям можно отнести представления Д. Гоулмана об эмоциональном интеллекте, который популяризовал этот конструкт и повлиял на всемирное распространение этого понятия. Своей работой он внес значительный вклад в использование данного интеллекта в сфере бизнеса для обучения руководителей, набора персонала, изменения организационной культуры компаний и т. д.

С точки зрения Д. Гоулмана, эмоциональный интеллект есть «способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей» [4, с. 263]. Его модель эмоционального интеллекта включает в себя 17 характеристик, которые сгруппированы в 5 компонентов.

Первый компонент – самосознание – включает в себя такие характеристики как самосознание своих внутренних ощущений и воздействие своих эмоций на свое состояние (эмоциональное самосознание) и точность самооценки.

Второй компонент им был обозначен как контроль, включающий в себя 5 характеристик: уверенность в себе (точное знание своих сильных сторон); навык обуздания своих разрушительных эмоций; открытость в выражении своих чувств и убеждений; адаптивность к многообразным требованиям жизни и к условиям неопределенности; воля к победе, заставляющая постоянно стремиться к совершенствованию; инициативность как в использовании, так и в создании благоприятных возможностей для своей эффективности.

Третий компонент – социальная чуткость – содержит такие качества как сопереживание, деловая осведомленность в социальных взаимодействиях и властной иерархии, предупредительность.

Четвертый компонент структуры определен им как управление отношениями, нему относятся такие характеристики как воодушевление других, влияние на других, помощь в самосовершенствовании, содействие изменениям, урегулирование конфликтов, сотрудничество и умение работать в команде.

Пятый компонент этой модели – мотивация как страстное желание достичь поставленной цели и преданность своему делу [4, с. 215].

Соглашаясь с мнением Д. Гоулмана, что эмоциональный интеллект играет существенную роль в деятельности людей (в том числе и в сфере бизнеса), мы предположили, что и специфика самой деятельности накладывает свой отпечаток на структуру эмоционального интеллекта субъектов деятельности. Так же как в психологии наряду с общими способностями выделяют еще и специальные способности, которые отвечают более узкому кругу требований определенной деятельности, так и в совокупности способностей эмоционального интеллекта есть компоненты, определяемые требованиями (или отсутствием требований) самой деятельности.

В нашем исследовании принимали участие студенты гуманитарного и технического профиля, будущие психологи и инженеры. Уже в подготовке специалистов заложена специфика будущей профессиональной деятельности. Будущая профессиональная деятельность психологов, специалистов гуманитарной направленности связана в первую очередь со взаимоотношениями «человек – человек» или, точнее, субъект – субъектными, в центре этих взаимоотношений – человек. Сама профессия требует для эффективного взаимодействия с людьми понимания своих и чужих эмоций. Студенты – психологи, участвуя в тренингах и на профильных предметах, развивают свой эмоциональный интеллект. Предполагается, выбор профессии психолога изначально связан с интересом к познанию другого (или как

минимум себя), в том числе и его эмоциональных переживаний.

Профессия инженера не предполагает центрацию на человеке, в основе профессиональной деятельности – дело – некий предмет, вещь, и даже необходимые межличностные отношения опосредованы таким предметным делом, что требует развития не столько эмоционально – интеллектуальных способностей, сколько технических. Однако уже доказано, что от нашего эмоционального состояния зависит и продуктивность нашей профессиональной деятельности. Развитый эмоциональный интеллект позволяет использовать эмоции на благо себе.

Для исследования различий в структуре интеллекта мы использовали методику Н.Холла «Оценка эмоционального интеллекта». С точки зрения автора составляющими эмоционального

интеллекта являются эмоциональная осведомленность, управление эмоциями (эмоциональная гибкость), самомотивация (произвольное управление своими эмоциями), эмпатия, распознавание эмоций других людей (способность воздействовать на эмоциональное состояние других людей). Полученные результаты по каждой составляющей у студентов соответствующей профессии представлены в табл. 1. Для оценки различий по каждой составляющей мы использовали критерий U Манна – Уитни. По уровням эмоциональной осведомленности и распознаванию эмоций других людей, а также эмпатии студенты – психологи достоверно (на уровне 0,05) превосходят студентов – инженеров. По составляющим «самотивации», «управлению эмоциями», достоверного различия не обнаружено.

Таблица 1

Показатели составляющих структуры эмоционального интеллекта

Уровень EQ	Эмоциональная осведомленность		Управление эмоциями		Само-мотивация		Эмпатия		Распознавание эмоций других людей	
	Психологи	Инженеры	Психологи	Инженеры	Психологи	Инженеры	Психологи	Инженеры	Психологи	Инженеры
Высокий	32%	12,5%	12%	-	60%	37,5%	16%	-	44%	18,75%
Средний	52%	56,25%	52%	56,25%	24%	56,25%	36%	50%	36%	37,5%
Низкий	16%	31,25%	36%	43,75%	16%	6,25%	48%	50%	20%	43,75%

Для будущих психологов их эмоции более информативны (являются источником знаний о себе), чем для студентов технической специальности. Можно предположить, что у студентов – инженеров большая отчужденность по отношению к себе: не используя информацию, которую несут эмоции, они более отстранены, как к чужому, относятся к себе. Возможно, именно это не способствует развитию у них эмпатии – сопереживания. Будучи «чуждым» по отношению к себе, трудно быть эмпатичным и по отношению к другому, следовательно, хуже происходит у них понимание и воздействие на эмоциональное состояние других. Лучше получается у студентов – психологов и управление своими эмоциями, хотя достоверное различие отсутствует, но есть тенденция в преобладании эмоциональной гибкости: они быстрее справляются с негативными переживаниями. Почти все компоненты эмоционального интеллекта у них более развиты, исключением можно назвать самотивацию,

которая, по сути, представляет собой произвольное управление своими эмоциями. Несмотря на значительное преобладание высокого показателя этого составляющего у психологов, у них достаточно и лиц с низким уровнем развития произвольного управления. В отличие от психологов среди инженеров хотя и меньше испытуемых с высоким показателем развития данной способности, но и меньше их и с низким ее уровнем. Многие из студентов – инженеров могут управлять своими эмоциями в условиях необходимости действовать, т.е. ради дела. С нашей точки зрения, это и есть проявление специфики профессиональной направленности.

В целом интегративный уровень эмоционального интеллекта выше у студентов – психологов, чем у будущих инженеров. Однако, среди психологов, как и среди будущих инженеров, достаточное количество лиц с низким уровнем эмоционального интеллекта, это наглядно представлено в табл. 2.

Таблица 2

Показатели эмоционального интеллекта у будущих психологов и инженеров

Общий уровень EQ	Будущая профессия	
	Психологи	Инженеры
Высокий (70 и более)	28%	-
Средний (40 – 69)	40%	62,5%
Низкий (39 и менее)	32%	37,5%

Если для людей дела – инженеров это допустимо, то достаточный уровень развития эмоционального интеллекта для людей, работающих в сфере «человек – человек», является требованием профессии. В то же время, если инженер планирует свое профессиональное развитие, карьерный рост, который во многом зависит от успешного взаимодействия с социальной средой, то это потребует от него не только развитых когнитивных

способностей, но достаточно развитого эмоционального интеллекта, особенно если профессиональная предметная деятельность инженера начинает обогащаться общением с коллегами, подчиненными, руководством. Возможно, осознанием и этих проблем объясняется появление нового направления в управлении – эмоционального менеджмента.

Библиографический список

1. Андреева, И.Н. Об истории развития понятия «Эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. - 2008. - № 5.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. - СПб., 2002.
3. Зинченко, В.П. Аффект и интеллект в образовании. — М., 1995.
4. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство. Искусство управлять людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, М. Энни. - М., 2005.

Bibliography

1. Andreeva, I.N. Ob istorii razvitiya ponyatiya «Ehmocionalnijihy intellekt» // Voprosih psikhologii. - 2008. - № 5.
2. Rubinshteyn, S.L. Osnovih obthey psikhologii. - SPb., 2002.
3. Zinchenko, V.P. Affekt i intellekt v obrazovanii. — M., 1995.
4. Goulman, D. Ehmocionalnoe liderstvo. Iskustvo upravlyatj lyudjmi na osnove ehmocionaljnogo intellekta / D. Goulman, R. Boyacis, M. Ehnni. - M., 2005.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 37

Golikova O.G. TEACHING CONDITIONS OF ACTION OF THE FORMATION ENTERPRISE S CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS TRADE-ECONOMICS PROFILE. In work the range of teaching conditions of a successful action of the formation enterprises culture of students of trade-economic disciplines are described, the content of conditions of the system is discovered and analysed, the importance and the significance of conditions for the formation of the individual of future specialists trade-economics sphere of the activity are determined.

Key words: formation of enterprises culture, condition, motivation, stimulation, cooperation, coaching, tutoring, universal values.

О.Г. Голикова, ст. преп. каф. социально-гуманитарных наук и права ЧИ (ф) РГТЭУ, соискатель ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: mizerova64@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В работе описан комплекс педагогических условий успешного функционирования системы формирования предпринимательской культуры у студентов торгово-экономических специальностей в вузе. Проанализировано и раскрыто содержание каждого из условий системы и определена их важность и значимость для формирования личности будущих специалистов торгово-экономической сферы деятельности.

Ключевые слова: формирование предпринимательской культуры, условие, мотивация, стимулирование, сотрудничество, коучинг, тьюторство, общечеловеческие ценности.

Как показывают многочисленные исследования в области общего и профессионального образования, любая педагогическая система функционирует более эффективно в специально созданных для нее условиях. Солидаризируясь с данным утверждением, выявим педагогические условия успешного функционирования разработанной нами системы формирования предпринимательской культуры у будущих специалистов торгово-экономического профиля.

Понятие условие, с философской точки зрения, трактуется как категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может [1, с. 497]. Так как любая педагогическая система характеризуется множеством внешних и внутренних функциональных связей, то невозможно определить все условия ее успешного функционирования. Следовательно, выделим условия, которые наиболее существенно повышают эффективность построенной нами системы формирования предпринимательской культуры у будущих специалистов торгово-экономического профиля, а именно – педагогические, под которыми понимают совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности (А.С. Белкин, Л.П. Качалова, Е.В. Коротаева, Н.Ю. Посталюк, Н.М. Яковлева и др.).

Очевидно, что использование отдельных случайных процедур согласно мнению Н.М. Яковлевой, не может повлиять на эффективность функционирования исследуемого нами феномена, соответственно необходим комплекс условий. Автор справедливо утверждает, что «структура данного комплекса должна быть гибкой, динамичной и способной к развитию сообразно изменению и усложнению целей профессиональной подготовки студентов» [2, с. 221]. Кроме указанных характеристик, комплекс педагогических условий должен обладать свойствами необходимости и достаточности. Как показало исследование Е.В. Яковлева, необходимость выбранных условий вытекает из анализа психолого-педагогической литературы, опыта работы учреждения, путей построения предлагаемой системы и результатов констатирующего этапа эксперимента, а достаточность выводится из результатов опытно-экспериментальной работы [3, с. 70]. Принимая во внимание данную точку зрения, выявим и раскроем комплекс условий успешного функционирования разработанной нами системы. Для его выявления мы учитывали следующие факторы: 1) социальный заказ высшей школы к качеству подготовки специалистов торгово-экономического профиля; 2) выявление специфики процесса формирования предпринимательской культуры в высшей школе; 3) использование возможностей системно-деятельностного и аксеологического подходов; 4) особенности построенной нами системы; 5) авторский опыт исследовательской работы.

Системный анализ процесса формирования предпринимательской культуры у будущих специалистов торгово-экономического профиля, опыт работы в высшей школе, особенности формируемого вида культуры способствовали выявлению комплекса

педагогических условий, существенно влияющих на построенную нами систему:

- организация мотивационно-стимулирующего обеспечения процесса формирования предпринимательской культуры;
- коммуникативно-диалоговое взаимодействие субъектов образовательной сферы вуза на основе использования профессорско-преподавательским составом коучинга и тьюторства в учебно-воспитательном процессе;
- ориентация на общечеловеческие ценности в процессе учебной, исследовательской и практической деятельности.

Рассмотрим более детально каждое из условий.

Организация мотивационно-стимулирующего обеспечения процесса формирования предпринимательской культуры. В современных науках о человеке большое внимание уделяется созданию систем мотивации любой деятельности, в том числе и учебной. При этом мотив определяется как осознанное побуждение, обуславливающее действие для удовлетворения какой-либо потребности человека. Возникая на основе потребности, мотив представляет ее более или менее адекватное отражение. Мотив является определенным обоснованием и оправданием волевого действия, показывает отношение человека к требованиям общества [4, с. 272]. Учебно-познавательным называют частный вид мотива, включенный в учебно-познавательную деятельность [5]. Для целей нашего исследования выделим следующую классификацию мотивов и стимулов:

- профессиональные (положительное отношение к будущей профессии; стремление достичь цели; сознание ответственности, долга);
- познавательные (познавательный интерес; понимание значения профессионального образования; желание получить интеллектуальное удовлетворение от процесса обучения);
- социальной идентификации (стремление заслужить социальное одобрение или избежать осуждения со стороны преподавателей, родителей, друзей, одноклассников);
- утилитарные (желание получить место в общежитии, стипендию).

С точки зрения воздействия, создание мотивов можно обозначить как мотивацию – систему факторов, вызывающих активность организма и определяющих направленность поведения человека. Сюда включают потребности, мотивы, намерения, цели, интересы, стремления. Проблема формирования мотивации достаточно широко освещена таким педагогами и психологами как: А. Батковский, И.А. Васильев, А.А. Ручка, Н.А. Сакада и др. [6-8].

Процесс мотивации, по мнению З.И. Равкина, можно интенсифицировать, если в качестве промежуточной переменной между потребностью и мотивом использовать стимулы, под влиянием которых объекты потребностей, преломляясь в сознании личности, выступают в качестве мотивов, предполагающих осознанную цель и личностное обоснование деятельности [9]. Таким образом, стимулы побуждают активную деятельность через мотивы, которые они вызывают и формируют.

Стимулы, как уточняет Н.Д. Левитов, это – средства, побуждающие человека к труду, а мотивы – осознанное побуждение к труду [10]. Итак, мотив имеет отношение исключительно к психологии человека, его сознанию, а стимул – внешний фактор деятельности, который, получая осознанный личностью значимый статус, способен превратиться в мотив. При этом в качестве стимула может выступить любое явление, в том числе и специально созданное преподавателем. Давая краткую характеристику педагогического стимулирования как процесса, отметим, что оно обладает целенаправленностью, систематизированностью, последовательностью, осознанностью, открытостью и обеспечивает управление образовательным процессом в вузе.

Мотивационно-стимулирующее обеспечение трактуется нами, как целенаправленная, систематизированная деятельность преподавателя, направленная на создание внутренней потребности у студентов к овладению предпринимательской культурой и ее постоянного совершенствования.

Организация мотивационно-стимулирующего обеспечения – это паритетный, взаимообуславливающий, партнерский союз преподавателя и студента при доминирующей роли педагога. Именно преподаватель детерминирует содержательную сторону процесса обучения и отвечает за выбор различных приемов стимулирования, что, безусловно, обеспечивает создание устойчивой внутренней потребности у обучаемых к формированию предпринимательской культуры в рамках их профессионального образования. Среди многообразия путей и средств, выработанных практикой для образовательной мотивации студентов выделим: новизну учебного материала; связь знаний с судьбами людей, их открывших; показ практического применения знаний в будущей профессиональной деятельности; увлеченное преподавание; применение мультимедийных средств; показ достижений студентов; создание положительного микроклимата на занятиях и т.д.

В каждой конкретной ситуации преподавателем осуществляется выбор того или иного приема стимулирования, обеспечивающего создание устойчивой потребности у студентов к осуществлению подготовки к предпринимательской деятельности. Мы согласны с точкой зрения Л.И. Анциферовой, которая обосновала положение о необходимости специального мотивационного сопровождения не только всего процесса деятельности как целого, но и каждого из ее этапов [6]. Оказать влияние на формирование мотива, представляющего собой осознанное побуждение человека к чему-то, означает обретение стимулом – внешним фактором деятельности – личностного смысла. Задача превращения стимула, предлагаемого преподавателем, во внутренний побудитель деятельности студента – наиболее сложная часть деятельности преподавателя. Она решалась на основе партнерского союза преподавателя и студента при доминирующей роли педагога. Именно преподаватель детерминирует содержательную сторону процесса обучения и отвечает за выбор различных приемов стимулирования, что, безусловно, обеспечивает создание устойчивой внутренней потребности у студентов к формированию предпринимательской культуры в рамках их профессионального образования.

Важно отметить, что мотивационно-стимулирующее обеспечение имеет целенаправленный, систематизированный, осознанный характер и обеспечивает управление образовательным процессом в вузе. Поэтому в разработанной нами педагогической системе мотивационно-стимулирующее обеспечение подразумевает создание данного педагогического условия в каждом ее компоненте.

Так, в диагностическом компоненте, организация мотивационно-стимулирующего обеспечения процесса формирования предпринимательской культуры у будущих специалистов торгово-экономического профиля реализуется через диагностику уровня и интенсивности познавательного развития студентов, оценку профессиональных интересов, намерений и стремлений, мотивов выбора профессии, развитие понимания значимости формирования данного вида культуры.

В содержательно-процессуальном компоненте – через осознанное понимание студентами необходимости формирования знаний, умений, навыков, профессионально важных качеств личности, как способа социализации личности, а также через определение содержания и направлений процесса формирования предпринимательской культуры при реализации и координации программ и технологий формирования предпринимательской культуры у будущих специалистов торгово-экономического профиля.

Принимая во внимание специфику формируемого вида культуры, реализация данного компонента обеспечивалась примене-

нием технологии задачного обучения, суть которого заключается в том, чтобы заинтересовать студента поиском собственного решения на поставленные вопросы.

В организационно-технологическом компоненте – через применение педагогом технологии, включающей стадии: эмоционального, операционального типов, формирующих у студентов предпринимательские потребности, мотивы, значения и смыслы предпринимательства. При этом обозначаются направленность предпринимательской активности, цели, внутренние планы действий; определяется стратегия и тактика предпринимательства.

В критериально-уровневом компоненте – через разработку параметров сформированности предпринимательской культуры, а также получение эталонных показателей, служащих основой определения уровней ее сформированности.

Таким образом, для успешного функционирования созданной нами системы формирования предпринимательской культуры у будущих специалистов торгово-экономического профиля мы осуществляли мотивационно-стимулирующее обеспечение процесса в каждом его компоненте. Организация мотивационно-стимулирующего обеспечения процесса формирования предпринимательской культуры у будущих специалистов торгово-экономического профиля побуждает студентов к профессиональной подготовке, повышает их активность и заинтересованность, и, в итоге, влияет на эффективность формирования у них предпринимательской культуры.

Второе из примененных условий – коммуникативно-диалоговое взаимодействие субъектов образовательной сферы вуза на основе использования профессорско-преподавательским составом коучинга и тьюторства в учебно-воспитательном процессе.

Выбор этого условия обусловлен особенностями сконструированной нами системы предпринимательской культуры с позиции системно-деятельностного подхода. Согласно его логике коммуникативно-диалоговое взаимодействие предполагает перевод образовательного процесса с монособъектной на полисубъектную форму, происходит стимулирование субъектно-личностной позиции студента, увеличивается личностно-смысловой уровень общения субъектов образовательного процесса.

В современной научной литературе сотрудничество понимается как вид совместной деятельности, при котором люди распределяют между собой обязанности, координируют свои усилия и оказывают друг другу помощь [11, с. 302].

По мнению многих ученых [12; 5; 13; 14; 15; 16; 17] к основным признакам сотрудничества относятся: организация взаимодействия, пространственное и временное сопresутствие, субъект-субъектные отношения, личностное развитие участников, эмоциональное взаимодействие, взаимная мотивация, активность партнеров и т. д.

Как показали исследования (И.А. Зимняя, А.В. Карпов, Е.В. Конева, Г.С. Костюк, Е.В. Маркова и др.) важнейшими составляющими процесса сотрудничества являются: распределение, объединение, согласование и управление индивидуальными целями, мотивами, действиями и результатами [18, с. 82]. При этом необходимость согласования индивидуальных действий партнеров, с одной стороны, составляет ключевую сложность сотрудничества, а с другой, определяет его уникальные возможности.

На каждой ступени формирования предпринимательской культуры преподаватель сам выбирает педагогический инструментарий эффективного ее формирования. Так, в преподавании предметов цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин «Отечественная история», «Культурология», «Иностранный язык», «Психология и педагогика», «Русский язык и культура речи» и др., мы использовали такие методы обучения, как: деловые игры, дискуссия, круглый стол, метод проектов, презентация, тестирование, игровое моделирование и другие.

Вовлечение студентов в активный познавательный процесс, совместная работа, свободный доступ к различным источникам информации, приобретение гуманитарных, социально-экономических знаний, овладение умениями и навыками поисковой деятельности, осуществление мониторинга достижений студентов на уровне цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин способствовали формированию предпринимательской культуры, творческой индивидуализации, психолого-педагогической подготовленности и осознанному переходу к следующему циклу их профессионального образования.

Цикл общепрофессиональных дисциплин («Маркетинг», «Менеджмент», и т. д.) и дисциплин специальности («Организация коммерческой деятельности предприятий», «Реклама в торгов-

ле», Транспортное обеспечение коммерческой деятельности», «Коммерческая логистика» «Основы предпринимательской и коммерческой деятельности в торговле», «Оценка конкурентоспособности товара» и т. д.), предполагали использование деловых игр, социально-экономических ситуаций, методы «мозгового штурма», эвристических вопросов, многомерных матриц.

При совместной деятельности, с помощью отобранных форм, методов, приемов и средств педагог ставил цели и намечал пути их достижения, помогал студенту выявлять причинно-следственные связи и закономерности коммерческой деятельности, осуществлять ее прогноз, экономический анализ с применением статистических, экономических и математических методов, экономико-математическое моделирование, эксперимент.

В процессе учебной, профессиональной деятельности приобретение знаний, формирование предпринимательских навыков происходило путем анализа исходных данных, постановки проблемы, выдвижения гипотезы, проверки предположений, рефлексии результатов мыследеятельности.

Важным направлением формирования предпринимательской культуры является кардинальное изменение содержания функций профессорско-преподавательского состава. Речь идет об использовании институтов коучинга и тьюторства в повседневной педагогической практике.

А.В. Скороумов – профессиональный бизнес-коуч, занимающийся проблемами профессионального и личностного роста, разработал авторскую методику коучинга, позволяющую не только развивать любые навыки (даже при отсутствии врожденных способностей), но и устранять внутренние барьеры, мешающие реализовать их на практике. Данный автор отмечает о «моде» на коучинг, охватившей Россию: «Побродив по просторам Интернета, полистав печатные издания и даже на скорую руку изданные книжки, приходишь к выводу, что продажа коучинга в современной России чем-то неуволимо напоминает продажу гербалайфа. Причем продавец заранее чувствует себя виноватым в том, что продает вам этот гербалайф. Простите, коучинг» [19, с. 295 – 383].

Автор разъясняет: «Коучинг существует для тех клиентов, которые не просто хотят большего, а хотят добиться большего. Чувствуете разницу? Когда вы просто хотите большего, то это можно и просто купить. Когда вы хотите добиться большего, вы берете на себя ответственность, чтобы сделать это что-то самостоятельно. Вот тут и только тут вам может помочь коуч».

Можно ли стать преподавателем еще и коучем? Как любят шутить американские коучи, каждый может быть коучем, каждый должен быть коучем, каждый и является коучем, только на разной ступени мастерства.

В той степени, в которой мы помогаем другим самостоятельно развиваться, находить ответы на вопросы, решать задачи и выбирать свой путь, мы являемся для них коучами, вне зависимости от того, какие «технологии» используем. В той степени, в которой мы решаем за других, что они должны думать, что им следует говорить и как им нужно жить, – мы коучами не являемся. Вот и весь ответ на вопрос. Чтобы пройти этот тест, достаточно одного – честно спросить себя: «А что по отношению к другим делаю я?» [19, с. 382-383].

Коучинг проводился в процессе практических занятий, а также на рабочем месте, но в неформальной обстановке. В рамках коучинга применялись собственно коучинг, консультирование, наставничество, сеть личных контактов. Коуч, выполняя свою главную задачу, ставит перед студентом вопросы и направляет их решение. Цель коучинга – совершенствование навыков, развитие компетентности и повышение эффективности работы. Если учебные курсы и инструкции просто указывали, что нужно делать, то коучинг помогает человеку самому выбирать способы действий. Это отличало коучинг как от консалтинга, предназначенного для преодоления личных проблем, например мотивации или уверенности в себе, так и от наставничества, которое выходит за рамки конкретных задач или функций и больше связано со способностями, потенциалом и развитием карьеры. Таким образом, коучинг помогал студентам учиться самостоятельно и давал им больше полномочий.

Необходимо отметить, что коучинг очень эффективен в стратегическом плане, он не соответствует нашим традиционным запросам: хочу много, вчера и чтобы самому ничего не делать. В коучинге вы делаете сегодня. Своими руками, всерьез и надолго. И результаты будут не вчера, и даже не завтра, а послезавтра. Но уж когда будут... то таких результатов вы, скорее всего, и не ожидали [19, с. 382].

Другим важным направлением формирования предпринимательской культуры является освоение педагогом роли тьютора,

то есть помощника, максимально включенного в проблемы подопечного, его доверенного лица. Современная трактовка понятия тьютор (тьютер) имеет несколько значений: 1) индивидуальный научный руководитель студента; 2) опекун, защитник, покровитель [20, с. 358]. Тьютор ставит преграду авторитаризму, проявляя не просто терпимость на межличностном и групповом уровне, но и проявляя деятельное сопереживание, эмпатию, что ведет к развитию толерантности. Толерантность (терпение) – не врожденное свойство личности. Его необходимо выработать в себе как профессиональное требование.

Подводя итог вышеизложенному, определим следующие правила, которые должны соблюдать преподаватели по отношению к студентам: фиксировать внимание окружающих на малейшем успехе, достижении студента; не сравнивать студентов друг с другом, а сравнивать молодого человека только с самим собой, помогая ему увидеть собственное продвижение, успехи; оценивать не личность обучающегося, а лишь приемлемое, желаемое или неприемлемое поведение; обеспечивать студенту персонализированное внимание, подчеркивающее его индивидуальность, персональную значимость для окружающих..

Коммуникативно-диалоговое взаимодействие субъектов образовательной сферы вуза на основе использования профессорско-преподавательским составом коучинга и тьюторства в учебно-воспитательном процессе обеспечивалось различными методическими приемами и методами через следующие компоненты:

- мотивационно-целевой – проблемный вопрос, дискуссия, рассуждение, объяснение, коллективное планирование деятельности, ситуационный метод, метод эвристических вопросов, деловые (ролевые) игры и др.;
- содержательно-методический – обсуждение, диалог, поддержка в деятельности, индивидуальное и коллективное решение задачи, распределение ролей, поощрение, проектная деятельность, взаимный анализ и др.;
- оценочно-коррекционный – взаимное инструктирование, консультирование, самооценка, анализ, поддержка и др.

Таким образом, пронизывая процесс формирования предпринимательской культуры у будущих специалистов торгово-экономического профиля, коммуникативно-диалоговое взаимодействие субъектов образовательной сферы вуза на основе использования коучинга и тьюторства в учебно-воспитательном процессе должно стать базовым принципом отношений преподавателя и студентов. Так как только во взаимодействии, то есть в сотрудничестве могут сформироваться все необходимые важные характеристики и качества личности будущих специалистов для их профессиональной деятельности.

Ориентация на общечеловеческие ценности в процессе учебной, исследовательской и практической деятельности – третье условие, обеспечивающее эффективное функционирование системы формирования предпринимательской культуры.

Мы согласны с точкой зрения С.Ф. Анисимова, который под ценностями понимает «нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога [21].

Выбор третьего условия был мотивирован спецификой формируемого вида культуры. Исходя из сущностных характеристик предпринимательской культуры, любая деятельность, в том числе и предпринимательская, не может быть успешной, если она будет осуществляться без опоры на нравственные принципы и нормы поведения, духовные ценности общества. Усвоение личностью социальных норм, отношений, ценностей общественной жизни, профессиональная подготовленность выступают важнейшим средством регуляции отношений к бизнесу. Общечеловеческие ценности выступают аксиологической базой цивилизованного предпринимательства.

Для воспитания социальной этичности, гуманистической направленности мы использовали два курса, призванных по нашему разумению, гуманизировать отношения в сфере предпринимательства: «История предпринимательства и благотворительности в России» и «Этика и психология делового общения». Эти курсы ставили задачи осуществить историческую предприимчивость традиции русского предпринимателя, возродить нравы, нормы и обычаи поведения, отношения российских промышленников, купцов, отобрать и донести до обучаемых то лучшее, что накопили западная этика, деловой этикет, психология, проксемика и другие прикладные к бизнесу дисциплины.

Гуманистическая направленность личности предполагает опору на общечеловеческие ценности. В процессе изучения спец-

курса "История предпринимательства и благотворительности в России" студенты были ознакомлены с семью принципами российских предпринимателей, выработанных в 1912 году и использовавшихся при ведении дел:

1. Уважай власть. Власть – необходимое условие для эффективного ведения дела. Во всем должен быть порядок. В связи с этим проявляй уважение к бюрократам порядка в узаконенных эшелонах власти.

2. Будь честен и правдив. Честность и правдивость – фундамент предпринимательства, предпосылка здоровой прибыли и гармоничных отношений в делах. Российский предприниматель должен быть безупречным носителем добродетелей честности и правдивости.

3. Уважай право частной собственности. Свободное предпринимательство – основа благополучия государства. Российский предприниматель обязан в поте лица своего трудиться на благо своей Отчизны. Такое рвение можно проявить только при опоре на частную собственность.

4. Люби и уважай человека. Любовь и уважение к человеку труда со стороны предпринимателя порождает ответную любовь и уважение. В таких условиях возникает гармония интересов, что создает атмосферу для развития у людей самых разнообразных способностей, побуждает их проявить себя во всем блеске.

5. Будь верен своему слову. Деловой человек должен быть верен своему слову. Единжды солгавший, кто тебе поверит. Успех в деле во многом зависит от того, в какой степени окружающие доверяют тебе.

6. Живи по средствам, не зарывайся. Выбирай дело по плечу. Всегда оценивай свои возможности. Действуй сообразно своим средствам.

7. Будь целеустремленным. Всегда имей перед собой ясную цель.

Предпринимателю такая цель нужна как воздух. Не отвлекаясь на другие цели. Служение «двум господам» противостоит. В стремлении достичь заветной цели не переходи грань дозволенного, никакая цель не может затмить моральные ценности.

После изучения данных принципов преподаватели просили студентов ответить на следующие вопросы:

1. Какие из приведенных выше принципов в полной мере сохранили свою актуальность и в настоящее время, а какие отошло на второй план?

2. Какие новые принципы ведения бизнеса должны быть, по Вашему мнению, внедрены в практику предпринимательской деятельности в России сегодня?

3. Какие принципы бизнеса Вы ставите для себя приоритетными?

Глубокому изучению подверглось влияние православия, его реальных постулатов на мировоззрение русского предпринимателя. Этот анализ подвел студентов к пониманию глубинных предпосылок меценатства, благотворительности русского предпринимателя.

Студенты глубоко уяснили, что евангельское осуждение богатых касается не осуждения самого существования таких людей, а лишь духовного порабощения души человеческой. Само по себе богатство не есть зло, но часто бывает источником многих несчастий. Богатство и благосостояние, добытое праведным путем – вполне нормальные явления земной жизни, особенно при условии правильного внутреннего отношения к ним. В этом плане должно преобладать не корыстное эгоистическое чувство собственности, а чувство евангельски управляемого отношения к этому богатству. «И богатство – добро, но тогда, когда оно не обладает имеющими его, когда оно избавляет ближних от бедности» [21].

По итогам прохождения курса студенты подготовили рефераты о русских предпринимателях, оставивших своей благотворительностью вечную память благодарных соотечественников. В рефератах обучающиеся осветили страницы биографии С.И. Мамонтова, семейств Рябушинских, Морозовых, Третьяковых, Прохоровых, И.Р. Баташева, Базановых и других.

Кроме того, изучение книги «1000 лет русского предпринимательства» (составитель О. Платонов), «Савва Мамонтов» (составитель Е. Арензон), «Легендарные миллиардеры» (автор А. Монестье) позволили проанализировать биографии нескольких десятков предпринимателей, успешных и знаменитых бизнесменов-долгожителей и менеджеров. Анализ показал, что их объединяет несколько общих черт, которые были изучены с обучающимися.

Во-первых, позитивные взгляды на мир и отсутствие внутренней агрессии, наличие внутренней удовлетворенности от самого процесса своего труда, а не только от результатов.

Во-вторых, им свойственны потребность в свободе, независимости, восприимчивость ко всему новому, поиск новых решений и идей, смелость в принятии решений, развитое интуитивное мышление. Это характеристики и слагаемые такой человеческой способности как творчество.

В-третьих, способность к саморазвитию, разносторонней деятельности.

В-четвертых, огромное трудолюбие и целеустремленность, сосредоточенность на цели в деле.

Некоторым людям изначально присуще стремление к свободе, независимости. В бизнесе происходит конкуренция таких людей. Полнота и радость жизни ими ощущается тогда, когда они полностью включены в процесс творчества, созидания, развития себя и своего дела. А это, как мы видим, способствует развитию духовного потенциала.

Общезвестно, что нарушение гражданских законов наказуемо, но их можно избежать с помощью разных методов. А вот от нарушения духовных законов человеку не скрыться, ибо это внутреннее наказание, которое сказывается на всей дальнейшей жизни. Первым звонком, возмещающим о начале духовного "падения", является внутренняя борьба. Она проявляется в смятении, сомнениях, конфликте ценностей и мотивов, боязни, страхах и т.п. Конечной границей нарушения является "перешагивание" через свою Совесть и действия вопреки интуиции и моральным нормам.

На лекциях и семинарских занятиях по курсу «Этика и психология деловых отношений» студенты уяснили, что духовные законы – это законы, по которым развивается вся Вселенная. Жизнь и деятельность человека протекают вполне благополучно, если человек знает и выполняет их. Они отличаются от гражданских законов своей универсальностью, а, значит, являются определяющими.

Гуманистическое начало в понимании предпринимательства получило развитие в процессе изучения спецкурса «Образ предпринимателя в литературе». Спецкурс был построен на таких произведениях, как «Мертвые души» М.В. Гоголя, «Обломов» И.А. Гончарова, «Гроза», «Бесприданница», «Бешеные деньги» А.И. Островского, «Современники» Н.А. Некрасова, «Вишневый сад» А.П. Чехова, «Приваловские миллионы» Д.Н. Мамина-Сибиряка, «Васса Железнова», «Дело Артамоновых», «Жизнь Клима Самгина» А.М. Горького, «Золотой теленок», «12 стульев» И. Ильфа и Е. Петрова, «Каменный пояс» Е.А. Федорова и других.

На занятиях по курсу «Этика и психология деловых отношений» была обстоятельно проанализирована сущность духовности, определены духовные основы предпринимательской деятельности. Основу духовности в процессе жизнедеятельности человека составляют: во-первых, уровень развития человеческих добродетелей (лучших человеческих качеств): Любовь, Вера, Надежда, доброта, смирение и т. п., – и главным, стержневым из них является Любовь. Именно уровень наполненности человека любовью является определяющим правилом духовной гигиены и нормального существования, которые способствуют высшему проявлению единства и гармонии мира.

Отсутствие или низкий уровень развития добродетелей в человеке способствует появлению смертных грехов. Из представленных в священных писаниях к таковым относятся: гордость, чревоугодие (объедение), гнев, скупость, уныние, зависть и блуд. Как утверждает С.Н. Лазарев (1993 год), ныне человечеством этот список расширен. К современным грехам он относит такие грехи, как: убийство божественных чувств (Любовь) в себе и другом человеке; сожаления о прошлом, настоящем и будущем; ненависть, обида, грубое отношение к людям.

Как показали исследования [21; 22; 23 и др.], ориентация на те или иные ценности в образовательном процессе успешно реализуется через поиск, оценку, выбор и проекцию. Рассмотрим поэтапно действие механизмов ориентации студентов на общечеловеческие ценности в процессе формирования предпринимательской культуры. Механизм поиска реализуется через переработку информации, приращения новых знаний, удовлетворение личностных потребностей. При этом формируются такие ценности, как: познание; самоактуализация и самореализация; творческое общение; положительное эмоциональное переживание; профессиональное становление. Студент приобретает такие качества личности, как: инициативность; коммуникабельность; самостоятельность и нестандартность мышления; творческое отношение к деятельности. Осуществление механизма оценки,

закрывающееся в определении значимости явления, поведения для предпринимательской деятельности. Она формирует гуманность; справедливость; уровень предпринимательской культуры, нормы и принципы кодекса предпринимателя. При этом студенты приобретают такие качества личности, как: социальная активность и ответственность, уверенность, стремление к самосовершенствованию. При реализации механизма выбора – соотношение какого-либо аспекта с эталоном, происходит формирование свободы; профессионального самоопределения; предприимчивости, предпринимательской культуры. При активной рефлексивной позиции у студентов формируются важнейшие качества современного предпринимателя: настойчивость; целеустремленность; выдержка; гуманизм. На этапе проекции происходит процесс создания будущего образа предпринимателя: уверенного, обладающего профессиональной интуицией, организующего свою деятельность

на основе созидания, самосовершенствования, с учетом личных и общественных ценностей.

Итак, ориентация студентов в процессе предпринимательской деятельности на общечеловеческие приоритеты повышает уровень их профессиональной компетентности, общей и профессиональной культуры, культивирует уважительное отношение к чужой собственности, гуманизм, формирует высокоэкологичное поведение в процессе преобразующей деятельности, конструктивное предпринимательство во всех областях экономики и торговли.

Таким образом, реализация системы формирования предпринимательской культуры у будущих специалистов торгово-экономического профиля в вузе будет более результативной, если она будет осуществляться с учетом выявленных и раскрытых нами педагогических условий.

Библиографический список

1. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М., 1987.
2. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1992.
3. Яковлев, Е. В. Педагогический эксперимент: квалиметрический аспект: моногр. – Челябинск, 1998.
4. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. – Курган, 1997.
5. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: уч. пособие. – Ростов н/Д, 1997.
6. Батьковский, А., Попов, С. Приемы мотивации к труду и профессиональному росту // Проблемы теории и практики управления. – 1999. – № 1.
7. Васильев, И.А. Мотивация и контроль за действием / И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов. – М., 1991.
8. Ручка, А.А., Сакада, Н.А. Стимулирование и мотивация труда на промышленном предприятии / А.А. Ручка, Н.А. Сакада. – Киев, 1988.
9. Равкин, З.И. О подлинных и мнимых стимулах к учению // Нар. образование. – 1961.- №2.
10. Левитов, Н.Д. Психология труда. – М., 1963.
11. Немов, Р.С. Практическая психология: уч. пособие. – М., 1997.
12. Дьяченко, В.К. Сотрудничество в общении: о коллективном способе учебной работы: книга для учителя. – М., 1991.
13. Леонтьев, А.А. Совместная деятельность, общение, взаимодействие: к обоснованию «педагогики сотрудничества» // Вестник высшей школы. – 1989. – № 11.
14. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
15. Посталюк, Н.Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху. – Казань, 1992.
16. Психология диалога и педагогика творческого сотрудничества. Круглый стол // Вопросы психологии. – 1987. – № 4.
17. Смаглий, Т.И. Формирование готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому сотрудничеству в системе высшего образования: дис. ... канд. пед. наук. – Кустанай, 2003.
18. Психология труда: учебник / под ред. А.В. Карпова. – М., 2003.
19. Скородумов, А.В. Что такое коучинг, или попытка пролить свет на самое популярное и самое непонятное увлечение современных менеджеров и консультантов по управлению // Управленческая культура организаций / Составители Л.М. Кроль, Е.А. Пуртова. – М. – 2004.
20. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. // Словарь по педагогике. – М., 2005.
21. Анисимов, С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М., 1988.
22. Ионин, Л.Г. Социология культуры. – М., 1996.
23. Крылова, Н.Б. Культурология образования. – М., 2000.

Bibliography

1. Filosofskiy slovar / pod red. I.T. Frolova. – M., 1987.
2. Yakovleva, N.M. Teoriya i praktika podgotovki buduthego uchitelya k tvorcheskemu resheniyu vospitatel'nykh zadach: dis. ... d-ra ped. nauk. – Chelyabinsk, 1992.
3. Yakovlev, E. V. Pedagogicheskiy eksperiment: kvalimetricheskij aspekt: monogr. – Chelyabinsk, 1998.
4. Serikov, G.N. Obrazovanie: aspektih sistemnogo otrazheniya. – Kurgan, 1997.
5. Zimnyaya, I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya: uch. posobie. – Rostov n/D, 1997.
6. Batjkovskiy, A., Popov, S. Priemih motivacii k trudu i professional'nomu rostu // Problemih teorii i praktiki upravleniya. – 1999. – № 1.
7. Vasiljev, I.A. Motivaciya i kontrol' za dejstviem / I.A. Vasiljev, M.Sh. Magomed-Ehminov. – M., 1991.
8. Ruchka, A.A., Sakada, N.A. Stimulirovanie i motivaciya truda na promishlennom predpriyatii / A.A. Ruchka, N.A. Sakada. – Kiev, 1988.
9. Ravkin, Z.I. O podlinnikh i mnimikh stimulah k ucheniyu // Nar. obrazovanie. – 1961.- №2.
10. Levitov, N.D. Psikhologiya truda. – M., 1963.
11. Nemov, R.S. Prakticheskaya psikhologiya: uch. posobie. – M., 1997.
12. Dychachenko, V.K. Sotrudnichestvo v obshenii: o kolektivnom sposobe uchebnoy rabotih: kniga dlya uchitelya. – M., 1991.
13. Leontjev, A.A. Sovmestnaya deyatel'nostj, obshenie, vzaimodeystvie: k obosnovaniyu «pedagogiki sotrudnichestva» // Vestnik vihshey shkoli. – 1989. – № 11.
14. Lomov, B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemih psikhologii. – M., 1984.
15. Postalyuk, N.Yu. Pedagogika sotrudnichestva: putj k uspekhu. – Kazanj, 1992.
16. Psikhologiya dialoga i pedagogika tvorcheskogo sotrudnichestva. Kругlihy stol // Voprosih psikhologii. – 1987. – № 4.
17. Smaglij, T.I. Formirovanie gotovnosti budutikh uchiteley k professional'no-pedagogicheskomu sotrudnichestvu v sisteme vihshego obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. – Kustanay, 2003.
18. Psikhologiya truda: uchebnik / pod red. A.V. Karpova. – M., 2003.
19. Skorodumov, A.V. Chto takoe kouching, ili popitka prolitj svet na samoe populyarnoe i samoe neponyatnoe uvlechenie sovremennihk menedzherov i konsultantov po upravleniyu // Upravlencheskaya kuljtura organizacij /Sostaviteli L.M. Krolj, E.A. Purtova. – M. – 2004.
20. Kodzhaspriova G.M., Kodzhaspriov A.Yu. // Slovarj po pedagogike. – M., 2005.
21. Anisimov, S.F. Dukhovnihe cennosti: proizvodstvo i potreblenie. – M., 1988.
22. Ionin, L.G. Sociologiya kuljturih. – M., 1996.
23. Krihlova, N.B. Kuljturologiya obrazovaniya. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 7.12.11

УДК 158.1

Ivanovskaya M.N. **INFORMATIVE-COMMUNICATIVE COMPETENCE AS REQUIREMENT OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION.** The article describes the contexts of competences and expertise in modern system of education and proves the necessity of informative – communicative formation to provide successful professional socialization.

Key words: competence, expertise, informative competence, communicative competence, informative-communicative competence.

М.Н. Ивановская, преп. ОФ ФГБОУ ВПО «ЮрГУ» (НИУ), E-mail: ivan3435@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

В работе описаны контексты компетенций и компетентностей в современной системе образования, обоснована необходимость формирования информационно-коммуникационной компетенции для обеспечения успешного профессионального становления личности.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, информационная компетенция, коммуникационная компетентность, информационно-коммуникационная компетентность.

Современное общество разительно отличается от общества конца XX века. Отличия заключаются не столько в изменении границ и отношений между государствами, а прежде всего в развитии науки и техники. Общество перешло на новый уровень своего развития – оно стало поистине информационным обществом.

Определение термина «информатизация общества» было дано в Федеральном законе «Об информации, информатизации и защите информации» от 25 января 1995 г., которое заключается в «создании оптимальных условий для удовлетворения информационных потребностей и реализации прав граждан, органов государственной власти, органов местного самоуправления организаций, общественных объединений на основе формирования и использования информационных ресурсов» [1].

Информационные ресурсы включают в себя информацию, информационные средства, средства связи, телекоммуникации. Все это позволяет члену общества получать информацию, обрабатывать ее, передавать и сохранять на каких-либо носителях.

Информация необходима членам общества для их жизни, трудовой деятельности. По терминологии Федерального закона «Об информации, информационных технологиях и защите информации» информация – это сведения (сообщения, данные) независимо от формы их представления [2].

Для реализации профессиональных возможностей специалисту необходима не только правильная организация труда. Специалист должен быть интеллектуально развитым, эрудированным работником, способным применить накопленные знания и умения, а при необходимости, принять рациональное решение при возникновении нестандартных ситуаций. Это определяется наличием у работника информационной компетентности.

Введение компетентного подхода в стандарты российского образования обусловлено общеевропейской тенденцией интеграции и глобализации мировой экономики, в результате смещения акцента с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений. Как отмечает А.Н. Афанасьев «... Болонский процесс является сегодня точкой отсчета интеграции России в Европу» [3]. При сохранении национального своеобразия систем образования и культурно-образовательных традиций эта интеграция сопровождается процессами международной конвергенции. В реализацию основных направлений Болонского процесса вовлечены многие вузы России, а это предполагает введение терминологической унификации. Для чего вводятся такие термины, как компетенция и компетентность. Они являются базовыми для раскрытия сути самого подхода. Так как данные понятия не имеют определённого всеми принятого толкования, важно, прежде всего, рассмотреть понятийный инструментарий, на котором основывается компетентностный подход в российском образовании.

Компетенция (*competentia*) в переводе с латинского означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Человек, компетентный в определенной области, обладает соответствующими способностями и знаниями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [4].

Термин «компетенция» в Большом толковом словаре русского языка под редакцией Д.Н.Ушакова определяется как круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом [5].

В другом словаре данный термин приобретает некоторое промышленное значение: «компетенции – это характеристики человека, определяющие стиль его работы и способ достижения целей. Наличие у человека той или иной компетенции можно определить, наблюдая за его поведением. Обладание компетенциями, важными для данной должности (или компании в целом), является непременным условием успешной работы. Как правило, в каждой компании выделен свой набор компетенций. Чаще всего встречаются следующие: лидерские качества, аналитические способности, целеустремленность, творческий подход к решению задач, умение оказывать влияние, ориентация на клиента, умение получать и обрабатывать информацию» [6].

Понятие «компетентность» важно во многих областях научных исследований. В конфликтологии компетентность предполагает «глубокие и разносторонние знания, осведомленность, авторитетность человека в какой-либо области. Компетентность любого должностного лица в сфере своих служебных обязанностей – важное условие предупреждения и конструктивного завершения управленческих конфликтов. Некомпетентный руководитель – генератор конфликтов. Чем выше компетентность сотрудников, тем, при прочих равных условиях, меньше конфликтов в коллективе» [7].

Обобщающей и полной на наш взгляд является трактовка термина «компетентность» как способности к интеграции знаний и навыков, способов их использования в условиях изменяющихся требований внешней среды [8].

Понятия «компетенция», «компетентность» и производное «компетентный» и ранее широко использовались в быту, литературе, толкование приводилось в словарях. Например, в «Кратком словаре иностранных слов» (М., 1952 г.) приводится следующее определение: «компетентный (лат. *competens*, *competentis* надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо» [9].

Исследованию трактовки терминов «компетенция» и «компетентность» в педагогике посвящены многие работы ученых (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Э.Ф. Зеер, В.Н. Куницина, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др.).

Формирование компетенций происходит средствами содержания образования. В итоге у ученика развиваются способности и появляются возможности решать в повседневной жизни реальные проблемы – от бытовых до производственных и социальных.

А.В. Хуторской дает следующую трактовку понятия: «Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [4].

Особенно ценными являются выводы ученых о формировании компетенций, необходимых для успешной профессиональ-

ной деятельности, в процессе обучения, выделение их в особый результат образования.

В работах Э.Ф. Зеера компетенция определяется в качестве интегративной целостности знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, способность человека реализовывать на практике свою компетентность. Компетентность включает в себя как результаты обучения, так и систему ценностных ориентаций, привычек и т.п. [10].

И.С. Сергеев и В.И. Блинов в работе, посвященной реализации компетентностного подхода, рассматривают компетентность как особый результат образования, выражающийся в готовности к мобилизации внутренних и внешних ресурсов для эффективной деятельности в ситуации неопределенности. Компетентность же трактуется как уровень образованности и/или опытности, достаточный для успешного выполнения той или иной социальной или профессиональной функции [11].

М.Б. Лебедева и О.Н. Шилова рассматривают компетентность, как «взаимодействие знания и опыта в той или иной области, позволяющие ... принимать участие в разработке определенного круга решений или решать самому вопросы благодаря наличию у него определенных знаний и навыков» [12].

Результатом разработки учеными вышеназванных понятий явилось введение новых стандартов обучения, в которых ФГОС ВПО ориентирует вузы на компетентностный подход, при этом «компетенция» трактуется как «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [13].

В учебно-методической литературе часто используются термины «информационная компетентность» и «коммуникационная компетентность». Понятие информационной компетентности — многоплановое, так как для выработки соответствующих способностей требуется значительное интеллектуальное развитие, проявление таких качеств, как абстрактное мышление, алгоритмическое мышление, саморефлексия, определение собственной позиции и т.д.

Коммуникативная компетенция — это владение навыками взаимодействия с окружающими людьми, умение работы в группе. Она предполагает умение строить ситуацию коммуникации, конструировать процесс коммуникации, управлять коммуникацией и получать от любой коммуникации долговременный позитивный эффект.

Эти компетенции входят в состав приведенных В. Хутмахером пяти ключевых компетенций, определенных и принятых Советом Европы, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» [14], которые рассматриваются и анализируются с большим вниманием в связи с вступлением России в 2003 году в Болонский процесс.

Понятие «информационная компетентность» достаточно широкое и определяемое на современном этапе развития педагогики неоднозначно (В.Л. Акуленко, М.Г. Дзугоева, О.Б. Зайцева, А.Л. Семёнов, Н.Ю. Таирова, О.М. Толстых). В исследованиях учёных понятие «информационная компетентность» трактуется как «сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определённого набора личностных качеств» (О.Б. Зайцева, 2002); «новая грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств» (А.Л. Семёнов, 2000) [15].

Термин «коммуникация» (латинское *communio*) означает «общее, разделяемое со всеми». Коммуникация — процесс двустороннего обмена информацией, ведущей к взаимному пониманию.

В основных исследованиях, посвященных изучению сущности коммуникативной компетентности, Ю.О. Галушинской, В.А. Деминым, Е.В. Прозоровой, С.И. Самыгиным, А.В. Хуторским, В.Д. Ширшовым отмечается, что этот процесс зависит от степени сформированности теоретических знаний в области коммуникативных дисциплин, коммуникативных и организатор-

ских умений, коммуникативного самоконтроля, умения продуктивно выходить из конфликтной ситуации; коммуникативных качеств речи, эмпатии [16].

Коммуникативная компетентность — способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми.

В трактовке И. А. Зимней коммуникативная компетенция — сформированная способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения [17].

Ю.Н. Емельянов рассматривает коммуникативную компетентность как уровень сформированности межличностного опыта, т.е. обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе [18].

Коммуникативные способности личности, обуславливающие успешность межличностного взаимодействия, следует понимать как одни из наиболее значимых профессиональных способностей личности, составляющих интегральную характеристику личности будущего профессионала.

Без коммуникативной компетенции специалист какой-либо области деятельности не сможет реализовать решение профессиональной задачи, то есть донести до окружающих необходимую информацию. Но без сформированной информационной компетентности, предполагающей способность самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию с использованием современных средств работы с информационными ресурсами специалист также не сможет. Таким образом, можно сделать вывод, что эти компетенции являются взаимодополняющими составляющими профессиональной компетенции работника и смогут обеспечить ему возможность эффективного решения профессиональных задач.

Исследования формирования и структуризации информационно-коммуникационной компетентности можно найти в работах М.А. Бовтенко, Л.В. Бочаровой, Л.Н. Горбуновой, И.И. Ереминой, И.Ф. Кривчанского, Л.Ю. Ситникова, В.А. Стародубцевой, К.С. Хановой, В.Г. Былинкиной, В.М. Галкиной, Г.Б. Паршуковой, И.В. Абрамовой, Г.А. Кручининной, Т.Ю. Удаловой, Е.К. Хеннера и др.

Информационно-коммуникационная компетенция — компетенция, относящаяся к сфере использования информационных и коммуникационных технологий, главными составляющими которой являются индивидуальные способности и качества специалиста.

По определению А.М. Бовтенко информационно-коммуникационная компетенция — это способность решать профессиональные задачи и проблемы в реальных ситуациях с использованием информационных и коммуникационных технологий [19].

Информационно-коммуникационная компетентность специалиста проявляется не столько в умении работать с информацией, используя высокие компьютерные технологии, сколько в сформированности мышления нового типа, характеризующегося системностью, структурированностью, коммуникативной открытостью [20].

Согласно результатам исследований Н.В. Молотковой [21], качество профессиональной деятельности специалиста в значительной мере зависит от уровня сформированности ее информационной основы.

Повышение общего уровня ИКТ-компетентности улучшает производительность на работе, уменьшает затраты на поддержку деятельности пользователя, позволяют работодателям (предпринимателям) вкладывать капитал не в поддержку своих информационных технологий, а более эффективно — в производство. Увеличивается ценность личности на рабочем месте, повышается её конкурентоспособность на рынке труда, улучшается качество жизни [22].

В результате проведенного анализа определенных в разных источниках понятий и терминов, можно сделать вывод, что сформированная информационно-коммуникационная компетентность, заложенная в период обучения, является важным условием профессионального становления личности.

Библиографический список

1. Федеральный закон «Об информации, информатизации и защите информации» от 25 января 1995 г.
2. Федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации».
3. Афанасьев, А.Н. Болонский процесс в Германии // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5.
4. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Э/р] // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. — 23 апр. — Р/д: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
5. Большой толковый словарь русского языка. — М., 2009.
6. Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. — М., 2008.
7. Анцупов, А.Я. Словарь конфликтолога. — М., 2010.
8. Акмеологический словарь / под общ. ред. А.А. Деркача. — М., 2004. .

9. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Э/р] // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2006. – 5 мая. – Р/д: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
10. Зеер, Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования // Образование и наука. – 2002. – № 2 (14).
11. Сергеев, И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – М., 2007.
12. Лебедева, М.Б. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать? / М. Б. Лебедева, О. Н. Шилова // Информатика и образование. – 2004. – № 3.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования // Федеральный портал «Российское образование». URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>
14. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27– 30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.
15. Тришина, С.В. Информационная компетентность как педагогическая категория [Э/р] // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2006. – 5 мая. – Р/д: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>
16. Шевкун, А.В. Коммуникативная компетентность как средство социальной адаптации студентов первого курса // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3.
17. Иванов Д.А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании // Завуч. – 2008. – № 1.
18. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. – М., 1995.
19. Бовтенко, М.А. Профессиональная информационно-коммуникационная компетенция преподавателя иностранного языка: монография. – Новосибирск, 2005.
20. Аленичева, Е.В. Некоторые аспекты формирования информационно-коммуникационной компетентности при подготовке инженеров строительных специальностей / Е.Д. Ляпина, Т. И. Любимова, Г. В. Зеленин, О. А. Корчагина // Университет им. В. И. Вернадского. – 2010. – № 13 (28).
21. Молоткова, Н.В. Методология проектирования системы профессиональной подготовки специалиста сферы информационного бизнеса: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тамбов, 2003.
22. Паршукова, Г.Б. Информационная компетентность личности. Диагностика и формирование: монография. – Новосибирск, 2006.

Bibliography

1. Federal'niy zakon “Ob informacii, informatizacii i zashite informacii” ot 25 yanvarya 1995 g.
2. Federal'niy zakon ot 27.07.2006 № 149-FZ “Ob informacii, informacionnykh tekhnologiyakh i o zashite informacii”.
3. Afanas'ev, A.N. Bolonskiy process v Germanii // Vihsshee obrazovanie segodnya. – 2003. – № 5.
4. Khutorskoy, A.V. Klyuchevye kompetencii i obrazovatelnye standarty [Eh/r] // Internet-zhurnal “Ehydos”. – 2002. – 23 apr. – R/d: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
5. Bol'shoy tolkoviy slovar' russkogo yazhka. – М., 2009.
6. Krihsin, L. P. Tolkoviy slovar' inoyazhnykh slov. – М., 2008.
7. Ancupov, A.Ya. Slovar' konfliktologa. – М., 2010.
8. Akmeologicheskij slovar' / pod obsh. red. A.A. Derkacha. – М., 2004. .
9. Zimnyaya, I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya [Eh/r] // Internet-zhurnal “Ehydos”. – 2006. – 5 maya. – R/d: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
10. Zeer, E.F. Psikhologo-didakticheskie konstruktivnye kachestva professional'nogo obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. – 2002. – № 2 (14).
11. Sergeev, I.S. Kak realizovat' kompetentnostnyy podkhod na uroke i vo vneurochnoy deyatel'nosti / I.S. Sergeev, V.I. Blinov. – М., 2007.
12. Lebedeva, M.B. Chto takoe IKT-kompetentnost' studentov pedagogicheskogo universiteta i kak ee formirovat'? / M.B. Lebedeva, O.N. Shilova // Informatika i obrazovanie. – 2004. – № 3.
13. Federal'niy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart vihshego professional'nogo obrazovaniya // Federal'niy portal «Rossiyskoe obrazovanie». URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>
14. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27– 30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.
15. Trishina, S.V. Informacionnaya kompetentnost' kak pedagogicheskaya kategoriya [Eh/r] // Internet-zhurnal “Ehydos”. – 2006. – 5 maya. – R/d: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>
16. Shevkun, A.V. Kommunikativnaya kompetentnost' kak sredstvo social'noy adaptacii studentov pervogo kursa // Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal. – 2007. – № 3.
17. Ivanov D.A. Kompetencii i kompetentnostnyy podkhod v sovremennom obrazovanii // Zavuch. – 2008. – № 1.
18. Emel'yanov, Yu.N. Teoriya formirovaniya i praktika sovershenstvovaniya kommunikativnoy kompetentnosti. – М., 1995.
19. Bovtenko, M.A. Professional'naya informacionno-kommunikacionnaya kompetenciya prepodavatelya inostrannogo yazhka: monografiya. – Novosibirsk, 2005.
20. Alenicheva, E.V. Nekotorye aspekty formirovaniya informacionno-kommunikacionnoy kompetentnosti pri podgotovke inzhenerov stroitel'nykh specialnostey / E.D. Lyapina, T. I. Lyubimova, G. V. Zelenin, O. A. Korchagina // Universitet im. V. I. Vernadskogo. – 2010. – № 13 (28).
21. Molotkova, N.V. Metodologiya proektirovaniya sistem professional'noy podgotovki specialista sfer informacionnogo biznesa: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Tambov, 2003.
22. Parshukova, G.B. Informacionnaya kompetentnost' lichnosti. Diagnostika i formirovanie: monografiya. – Novosibirsk, 2006.

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 379.8.093

Chernyak M.V. ORGANIZATIONAL AND EDUCATIONAL ASPECTS OF INTERACTION OF INSTITUTIONS OF CULTURE AND MASS MEDIA IN FORMING ETHNIC TOLERANCE IN THE CONTEXT OF URBAN ENVIRONMENT. The article deals with educational aspects of activities of institutions of culture in implementing programs aimed at forming ethnic tolerance in the context of urban environment. The author discusses the aspects of information and educational support of mass media in guiding people through a complicated flow of information on ethnic relations, highlights the aspects of interaction of institutions of culture and mass media in forming ethnic tolerance in the context of urban environment.

Key words: ethnic tolerance, institutions of culture, mass media, social and cultural activity, technologies, urban environment, educational process.

М.В. Черняк, аспирант КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: m4x1m@rambler.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ И СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ

В работе определены педагогические аспекты деятельности учреждений культуры по реализации программ формирования этнической толерантности в условиях городской среды, рассмотрены аспекты информационной и образовательной поддержки средств массовой информации для ориентации людей в сложном потоке фактов о межнацио-

нальных отношениях, выделены аспекты взаимодействия учреждений культуры и средств массовой информации в формировании этнической толерантности в условиях городской среды.

Ключевые слова: этническая толерантность, учреждения культуры, средства массовой информации, социокультурная деятельность, технологии, городская среда, педагогический процесс.

В проблематике научных изысканий социально-культурной деятельности большое место занимает поиск оптимальных путей создания развитого коммуникативного пространства, в котором могли бы пересекаться интересы и предпочтения различных по социальному статусу и культурным ориентациям групп и слоев населения.

В теории социально-культурной деятельности рассматриваются коммуникативные технологии, оказывающие управляемое влияние на процессы инкультурации, аккультурации и социализации в сфере досуга. Этому посвящены работы М.А. Ариарского, В.И. Бутова, С.Б. Брижатовой, Е.И. Григорьевой, Л.С. Жарковой, А.Д. Жаркова, Е.Л. Кудриной, Ю.Д. Красильникова, И.А. Липского, Н.А. Паршикова, В.Д. Пономарева, В.С. Садовской, Н.В. Серегина, Ю.А. Стрельцова, В.В. Туева, Е.В. Утина, В.М. Чижикова, В.В. Чижикова, Н.Н. Ярошенко и др.

Анализ проблем толерантности в языке СМИ дается в исследованиях А.А. Молчановой, О.Н. Савиновой, М.В. Горбачевского, В.К. Мальковой, Л.В. Сагитовой, Э.В. Чепкиной, Е.В. Власовой, Т.А. Воронцовой, А.А. Дасько, И.М. Дзялошинского, Л.В. Ениной, О.П. Ермаковой, А.А. Леонтьева, А.В. Олянича, А. Шарогардской.

В последнее десятилетие в мировой теории и практике складывается концепция общественного и экономического развития, основанная на признании творчества как ведущего фактора развития современной постиндустриальной экономики. Именно города становятся центрами развития творческих отраслей. Обладая большим количеством культурных и творческих ресурсов: учреждениями культуры, образования и научных организаций, высокоспециализированными, профессионально компетентными специалистами, города организуют не только архитектурное, но также коммуникативное и экономическое пространство страны. В то же время нужно учитывать, что город – более искусственное, в значительной степени отчужденное от природы и дегуманизированное пространство.

Есаков В. [1] считает, что в городах снижается роль соседской общины как института социализации, и возрастает роль государственных институтов инкультурации и социализации: системы образования, культурно-досуговых объектов и средств массовой коммуникации. Города становятся хранилищами культуры, конгломератом этнокультурных сообществ коренного и пришлого населения, мультикультурным обществом.

Изменяющиеся социально-экономические и социально-культурные условия значительно повышают социальную значимость учреждений культуры, реализующих особую миссию в созидании духа отечественной культуры, формировании и укреплении ее ядра, влиянии на развитие и становление личности.

В Кемеровской области есть несколько районов компактного проживания разных этнических групп – русских, немцев, шорцев, татар, башкир, удмуртов, чувашей и др. Областной центр, сложившийся как промышленный город, собрал большое количество выходцев из сельской местности, лесных поселков и угасающих малых деревень и городов, проживавших прежде в Кемеровской области и в соседних областях (Новосибирской области, республики Алтай).

Несмотря на то, что город Кемерово скорее является мононациональным городом (до 84% его жителей определяют себя как русские), здесь проживают представители более ста национальностей.

По данным Департамента культуры и национальной политики Кемеровской области самые многочисленные национальные группы – украинская (более 65 тыс. человек), татарская (около 63 тыс. человек), немецкая (около 48 тыс. человек), чувашская (около 27 тыс. человек).

Благодаря развитости коммуникативной инфраструктуры и высокому уровню социокультурной компетентности населения, в г. Кемерово сложился благоприятный социально-психологический фон межэтнических отношений. Во избежание проявления интолерантного поведения, проявления ксенофобии или экстремизма на территории Кемеровской области интересы национальных групп представляют 57 национальных общественных объединений, в которых на общественных началах работают около 20 тысяч взрослых и детей 20 национальностей [2].

Урбанизированная среда с ее многообразием стилей поведения, разным образовательным уровнем населения, различием норм и ценностей порождает конкуренцию между социальными группами, в том числе и этническими, во всех сферах общественной жизни. Особенности городской общности влияют на формирование этнической идентичности, на появление этнического измерения экономических и политических поступков, на степень этнической терпимости. Но наличие конкуренции не является достаточной причиной, чтобы можно было говорить о формировании этнической интолерантности. Конфликты существуют только на уровне индивидов, не поднимаясь до уровня межнациональных.

Для того чтобы выделить в социальной ткани города специфические этнические контакты, выяснить насколько повседневная практика взаимодействия людей различных национальностей в городской среде соотносится с принципами толерантности, мы провели исследование в г. Кемерово. Методом социологического опроса было выбрано стандартизированное индивидуальное интервью. Всего в ходе исследования нами было опрошено 200 человек. Среди тех, кто дал интервью, самые большие группы составляют работники учреждений культуры, пенсионеры, врачи, учителя, студенты Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 70 человек респондентов имеет высшее образование, 130 человек – среднее и среднее специальное.

Респондентам было предложено назвать наиболее типичные черты представителей других национальностей. В ходе опроса мы выяснили, что степень толерантности зависит от культурной дистанции между этническими группами. Нам представляется возможным выдвинуть гипотезу: чем больше человек познает культуру другой национальности, тем больше совпадений в этнических образах (своем и чужом), тем ниже проявления интолерантности. Возможно, что секрет межнационального мира в г. Кемерово заключен в равновесии толерантных и интолерантных моделей поведения.

Исследование также показало, что в условиях городской среды этническая толерантность не является распространенной нормой. Люди старшего поколения выступают в роли моральных экспертов внутри городского сообщества, а учащаяся молодежь готова перевести свои установки в реальное поведение. Этим группам не дают сомкнуть более других адаптированные к индустриальной культуре, способные формировать и сохранять нормы и правила социального поведения работники социально – культурной сферы.

Хвилько Н.Ф. [3] выделяет следующие направления многоуровневого формирования толерантности: образование, воспитание, социально-культурная деятельность. В ходе экспериментальной работы мы подтвердили его выводы. Терпимость по отношению к другим народам проходит в русле изучения их праздничных традиций, а «образование и воспитание способствуют преодолению отчуждения народов друг от друга на основе понимания единства различий и общности в праздничной системе региона как интеллектуально-духовного пространства» [3, с. 117].

Важной составляющей этнокультурного воспитания в праздничной среде Н.Ф. Хвилько [3] считает формирование навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на устоявшихся моральных ценностях, имеющих общечеловеческое значение. При этом необходимо учитывать необходимость формирования положительной мотивации к изучению разных культур, воспитанию интереса и бережного отношения к культуре соседних и родственных народов. Здесь как никогда важна информационная и образовательная поддержка средств массовой информации для ориентации людей в сложном потоке фактов о межнациональных отношениях. Поэтому симбиоз двух феноменов – сферы культуры и СМИ – может играть в общественных отношениях конструктивную роль.

В последние десятилетия через российские и мировые СМИ большим потоком в массовое сознание передается так называемая этническая информация, т.е. упоминания в публикациях о народах и странах, о национальных или этнических обычаях и ценностях в сферах общественной жизни, спорте, медицине, педагогике. К сожалению, меньше всего публикаций о вкладе учреждений культуры в процесс формирования этнической толерантности. На наш взгляд, именно социально – культурная сре-

да апеллирует к чувствами, эмоциями, представлениями, воспитывает в человеке отношение к своей этнической общности, к своему этническому или национальному достоинству. В процессе своей деятельности учреждения культуры решают задачи, направленные на организацию: культурно-просветительной деятельности; развивающей, творческой деятельности; релаксационной (отдыха и развлечений) деятельности.

Определяя педагогические аспекты деятельности учреждений культуры по реализации программ формирования этнической толерантности в условиях городской среды, следует рассмотреть аспекты понятия «педагогическая технология» и структуру педагогического процесса. Существует прямая связь между технологиями культуры и педагогическими технологиями. Под технологиями культуры А.Д. Жарков [4] предлагает рассматривать совокупность форм, методов, разработок, расчетов, моделей проектирования и внедрения различных инноваций, способных обеспечить достижение определенной воспитательной цели, а также педагогический процесс, направленный на формирование общественно значимых качеств личности.

Использование его методики в учреждениях культуры способствует активизации творческого потенциала воспитанников, ускорению межкультурных коммуникаций, а также воспитанию толерантности у участников сетевого взаимодействия. При этом создается модель отношений между людьми, стиль поведения в разных ситуациях, творческая деятельность сближает разные поколения, побуждает их к содружеству, к созданию атмосферы, благоприятной для осуществления педагогического процесса.

Мы рассматриваем педагогический процесс как совокупность составляющих его частей, соответствующих компонентам педагогической системы. Компоненты педагогического процесса таковы: целевой — определение целей воспитания, обучения; содержательный — разработка содержания образования; операционно-деятельностный — процедуры по обучению, воспитанию и взаимодействию участников процесса; оценочно-результативный — проверка, оценка и анализ результатов воспитания, обучения, суждение об эффективности процесса. В соответствии со структурой педагогического процесса строится и педагогическая деятельность: разрабатываются цели, содержание, способы и виды деятельности и осуществляется анализ результатов.

На современном этапе развития общества при формировании этнической толерантности немаловажной задачей учреждений культуры становится организация информационно-разъяснительной деятельности и взаимосвязи со СМИ. Следует сказать, что, если СМИ транслируют позитивные модели толерантного поведения, то учреждения культуры их создают, сохраняют и пропагандируют. Большая работа в этом направлении ведется в г. Кемерово. По данным отчета Управления культуры, спорта и молодежной политики г. Кемерово за 2010 год, на территории города функционируют 12 Домов культуры, клубов и культурных центров, одно Муниципальное автономное учреждение «Центр творческих технологий УКСИМП администрации города Кемерово», три Муниципальных автономных учреждения — «Музей-за-

поведник «Красная горка», «Театр для детей и молодежи», «Муниципальная информационно-библиотечная система», 26 образовательных учреждений культуры и искусства.

Опытно-экспериментальный, творческий и инициативный характер работы этих учреждений позволил им преодолеть стереотипы, сложившиеся в практике культурно-просветительной работы. Каждое профильное учреждение по-своему решает задачи возвращения в жизнь национальных традиций. В своей работе они исходят из местных условий и возможностей, опираясь на собственные культурные и исторические традиции, вырабатывают и утверждают новые, общественно востребованные, социально и государственно значимые формы и методы работы учреждений культуры. Фактически все они, ориентируясь в своей деятельности на народные традиции, отдают приоритеты работе с детьми и молодежью. Практика показывает, что, с одной стороны, укрепление у молодого поколения национального иммунитета, укоренение его в собственной истории и культуре является одним из наиболее действенных средств преодоления современных резко негативных тенденций, развивающихся в молодежной среде и, в целом, в общественной жизни: преступности, наркомании, проституции, социальной пассивности, потребительского отношения к жизни и т. п.

С другой стороны, в самой детско-молодежной среде обозначается непосредственный живой интерес к собственным культурным традициям и проявляется огромное желание их освоить. Активное и все нарастающее включение в сферу восстановления народных традиций детей и молодежи, легкость и естественность восприятия и освоения ими содержания традиционной культуры дают основание говорить о том, что это направление развития культуры имеет вполне реальные перспективы и позволяет качественно изменить характер и содержание работы, как учреждений культуры, так и детских внешкольных учреждений.

В ходе исследовательских процедур мы пришли к заключению, что организационно — педагогические аспекты оказывают прямое и опосредованное воздействие на формирование этнической толерантности на основе взаимодействия учреждений культуры и средств массовой информации.

Взяв за основу научную концепцию профессора А.Д. Жаркова о ценностно-ориентированном, активно — деятельностном подходе к целостному технологическому процессу в учреждениях культуры, о сущности и основных элементах технологии культурно — досуговой деятельности, мы разработали и апробировали оптимальную организационно-педагогическую модель взаимодействия учреждений культуры и средств массовой информации в формировании этнической толерантности в условиях городской среды.

В организацию и проведение программ по формированию этнической толерантности были положены ведущие дидактические принципы, актуальные для социально-культурной деятельности: полнота и целостность, последовательность, системность, гуманизм.

Библиографический список

1. Есаков, В.А. Мераполис в зеркале социальной философии. — М., 2001.
2. [Э/р]. — Р/д: <http://www.depcult.ru/national.html>
3. Хилько, Н.Ф. Формирование толерантности в контексте праздничной культуры// Мир науки, культуры, образования. — 2009. — № 2 (14).
4. Жарков, А.Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности: Учебник для студентов вузов культуры и искусств. — М., 2007.

Bibliography

1. Esakov, V.A. Megapolis v zerkale social'noy filosofii. — M., 2001.
2. [Eh/r]. — R/d: <http://www.depcult.ru/national.html>
3. Khilko, N.F. Formirovaniye tolerantnosti v kontekste prazdnichnoy kul'turi// Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. — 2009. — № 2 (14).
4. Zharkov, A.D. Teoriya i tekhnologiya kul'turno-dosugovoy deyatel'nosti: Uchebnik dlya studentov vuzov kul'turi i iskusstv. — M., 2007.

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 370.186:004

Lapchik M.P., Rudenko A.E. THE STUDENTS PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION DEVELOPMENT IN THE PROGRAMMING TEACHING IN THE COMPLEMENTARY EDUCATION SYSTEM. The article reveals the career-guidance opportunities of the programming teaching in the complementary education system of schoolchildren. The selection principles of the content of education organized under the conditions of students collective pseudo-professional activity are formulated.

Key words: programming, complementary education system, career-guidance, endowments, team work, role differentiation.

М.П. Лапчик, проректор по информатизации Омского государственного пед. университета, академик РАО, д-р пед. наук, профессор, E-mail: lapchik@omsk.edu; **А.Е. Руденко**, доцент кафедры информатики и вычислительной техники Омского государственного пед. университета, к.пед.наук, E-mail: rudenko-a@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОГРАММИРОВАНИЮ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются профориентационные возможности обучения программированию в системе дополнительного образования школьников. Сформулированы принципы отбора содержания обучения, организуемого в условиях коллективной псевдопрофессиональной деятельности учащихся.

Ключевые слова: программирование; дополнительное образование; профессиональное самоопределение; одаренность; совместная деятельность; ролевая дифференциация.

Учреждения дополнительного образования детей (ДПО) занимают особое место в системе образования нашей страны. Если школьное образование формирует фундамент общих обязательных знаний для всех учащихся, учреждения высшего и среднего профессионального образования готовят молодых людей к будущей профессиональной деятельности, то дополнительное образование является промежуточным звеном, деятельность которого нацелена на развитие индивидуальных творческих способностей детей, раскрытие талантов, удовлетворение потребностей в саморазвитии. Обучение в системе ДПО подразумевает не только углубление и расширение своих знаний, но и приобретение навыков самостоятельной работы. Создание оптимальных условий для саморазвития личности, в которых приобретаются и развиваются способности мыслить, работать — является одной из задач ДПО.

Одной из функций учреждения ДПО является профориентационная, так как обучение в системе ДПО уже само по себе является профориентационным, поскольку учащийся самостоятельно выбирает образовательную программу обучения в той или иной сфере деятельности. Поэтому наряду с обеспечением творческого досуга детей система дополнительного образования выполняет ещё одну не менее важную задачу — даёт возможность школьникам попробовать свои силы в той или иной профессиональной среде, так как многие объединения ДПО детей являются упрощённой моделью той или иной реально существующей профессии. Данная возможность тесно связана с таким устоявшимся психолого-педагогическим понятием как "профессиональное самоопределение" (ПСО), под которым понимается личностная характеристика, представленная наличием осознанной и осмысленной субъектной позиции по отношению к выбираемой, изучаемой или уже выполняемой профессиональной деятельности. Изучению данного психолого-педагогического феномена посвящены работы многих отечественных исследователей (К.А. Абульханова-Славская, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Ф.В. Повshedная, В.А. Поляков, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова и др.). В большинстве исследований подчёркивается, что существует возможность развития ПСО учащихся посредством различных педагогических методик.

В последнее время система ДПО обратила на себя внимание многочисленных исследователей, создавших работы по проблеме обучения школьников информатике и программированию (Е.А. Астафьева, С.М. Небогатикова, А.Ю. Петухов и др.). Отметим, что для обучения школьников программированию в системе ДПО существуют большие возможности. Подростки, принявшие решение заниматься дополнительно, как правило, руководствуются своим желанием освоить какую-либо область деятельности, и их выбор осознан. В школе вне зависимости от желания учащихся существует набор обязательных к изучению дисциплин, которые могут показаться подростку не особенно интересными. Длительность обучения какому-либо предмету в секции, кружке или объединении на базе дополнительного образования довольно существенна, так как учебные программы рассчитаны на год и более. Занятия проходят в небольших группах, а не в школьных классах, где достаточно трудно в течение сорока пяти минут реализовать индивидуальный подход к ученику. Характерно, что направление «информатика» очень популярно среди школьников, занимающихся в учреждениях дополнительного образования: здесь и влияние Интернета, все более широкое распространение компьютерной техники в быту и в учебных заведениях, ни с чем не сравнимое чувство «власти над машиной», которое возникает в результате самых первых опытов пуска своей программы на компьютере, а также передающееся детям осознание в обществе нарастающей инновационной роли компьютеров и ин-

формационных технологий для прогресса в самых различных сферах деятельности людей.

Стоит заметить, что система дополнительного образования детей обладает мощным потенциалом для воздействия на различные социальные группы школьников, такие как, например, дети с ограниченными возможностями или одарённые дети. Это обусловлено тем обстоятельством, что педагоги дополнительного образования не «обременены» жёсткими учебными планами, строго определяющими перечень тем, которые необходимо изучить, а также предполагающими жёсткий регламент их освоения. Напротив, педагоги, работающие в системе дополнительного образования, правомочны выбирать методы и средства обучения, исходя из конкретной ситуации, они могут не ориентироваться на содержание школьных дисциплин, тем более что обучение в учреждениях ДПО значительно расширяет кругозор подростков, далеко выходя за рамки школьного образования. Также характерно то, что работа с детьми, возможность и способности которых значительно отличаются от большинства сверстников, требует особого подхода, который практически невозможно реализовать в условиях школы. Напротив, учреждения ДПО детей предоставляют подходящие условия для организации обучения, значительно отличающегося от школы и направленного на индивидуальное развитие каждого ребёнка.

Особую роль система ДПО может выполнять в обучении одарённых детей. Многочисленные отечественные и зарубежные исследователи неоднократно в своих работах подчёркивали, что обучение одарённых детей требует применения специальных методик обучения и пристального внимания, так как, даже обладая от рождения некоторыми специфическими задатками, но не подвергаясь должному воздействию со стороны, потенциальные способности подростков могут так и остаться неразвитыми. В работе Е.В. Поведской и А.Д. Масейра подробно рассматривается вопрос обучения ИКТ одарённых и талантливых детей. Под одарённостью в данном случае подразумевается некоторая качественная характеристика, отличная от простой суммы различных переменных: «Одарённость есть результат сочетания различных составляющих, но, когда они объединяются, возникает нечто новое, имеющее собственные черты и характеристики» [1, с. 222].

Несомненно, что система ДПО обладает богатым потенциалом в сфере обучения одарённых детей не только информационно-коммуникационным технологиям в общем, но и программированию, в частности. Об этом свидетельствует и тот факт, что программирование, как развивающаяся область человеческой деятельности, предоставляет возможности одарённым детям наилучшим образом реализовать свои интересы и способности, а также то обстоятельство, что обучению программированию возможно уделять значительно больше внимания в условиях дополнительного образования, нежели чем в условиях общеобразовательной школы.

Очевидно, что компьютерная техника, как сравнительно новое явление в нашем обществе, а также процесс создания управляющих программ для вычислительных машин вызывает определённый интерес среди детей с особыми способностями. Такой интерес одарённых детей к программированию может объясняться тем, что одной из привлекательных сторон программирования как рода деятельности является возможность создавать нечто новое буквально из ничего, из воздуха, из чистой идеи. Тем не менее, получаемое в результате нечто является вполне реальным программным продуктом, польза от внедрения которого вполне «осознаема». Именно поэтому, как отмечает Ф.Брукс, программирование — это не просто вид деятельности — это «удовольствие от работы со столь податливым материалом — чистой мыслью,

который, тем не менее, существует, движется и работает так, как не могут словесные объекты» [2, с. 127]. Другим фактором, вызывающим особый интерес среди одарённых детей может быть «очарование создания сложных головоломных объектов, состоящих из взаимодействующих движущихся частей» [2, с. 127].

Тем не менее, если знакомство и с программированием, и с профессией программиста будет поверхностным, интерес одарённого ребёнка к данному роду деятельности может быстро угаснуть. В этой связи профессиональное самоопределение одарённых школьников необходимо развивать целенаправленно. Ещё одним фактором, требующим особого внимания к развитию профессионального самоопределения одарённых детей, является то обстоятельство, что неверный выбор профессии обычно влечёт за собой разочарование и чувство нереализованности. А такой негативный опыт может переживаться одарённым ребёнком значительно острее. Самым же значительным обстоятельством необходимости развития профессионального самоопределения одарённых детей является то, что зачастую заложенные с рождения способности и задатки далеко не всегда бывают замечены и тем более раскрыты и реализованы. В итоге получается что люди, способные быть успешными в той или иной области профессиональной деятельности, всю сознательную жизнь «обречены» заниматься посредственным для них трудом, что не приносит личного удовлетворения, а также лишает общество яркого и талантливого специалиста, а также исследователя, возможно способного осуществить не одно научное открытие.

Одним из способов активного развития профессионального самоопределения одарённых детей в области программирования может быть ознакомление школьников с профессией программиста изнутри – через построение некоей упрощённой модели профессиональной деятельности разработчика программного обеспечения. Такой подход позволяет взглянуть на программирование не с точки зрения академичной школьной дисциплины, а с точки зрения самой профессии со своими особенностями и неповторимой спецификой. Такой подход способен одновременно решить три проблемы. Во-первых, сформировать достаточно объективное представление о профессии программиста. Во-вторых, развеять устоявшееся представление о профессиональной деятельности программиста, как о профессии избранных, труд

которых сопряжён с различными чрезмерными трудностями, непосильными для человека со среднестатистическими возможностями. В-третьих, преодолеть сложившийся стереотип о профессиональной деятельности разработчика программного продукта, который заключается в том, что деятельность члена команды разработчиков связана исключительно с созданием программного кода. Напротив, в сфере создания программного обеспечения существуют и такие специалисты как аналитик, маркетолог, инженерный психолог, в обязанности которых не входит работа с программным кодом, но для создания программного продукта их профессиональная деятельность также важна. И наличие в команде разработчиков талантливых специалистов в данных областях более чем желательно.

Факторами успешного «погружения» подростков в профессию программиста могут служить ролевая дифференциация и совместная деятельность – поочерёдное выполнение школьниками «должностных обязанностей» различных специалистов, принимающих участие в совместной разработке программного обеспечения. Характерно, что на сегодняшний день индустрия создания программных продуктов основывается на слаженной работе хорошо организованной команды, с чётко выделенными должностными обязанностями различных специалистов. Среди специалистов, участвующих в создании программного продукта можно выделить следующих: менеджер (руководитель) проекта, кодировщик, тестировщик, аналитик, технический писатель, маркетолог, инженерный психолог, системный интегратор и другие специалисты. Из вышеприведённого списка очевидно, что современная сфера разработки ПО очень разнообразна и позволяет «найти себя» в данной профессиональной среде людям с достаточно разносторонними способностями, не всегда связанными с программированием как таковым. Для формирования достаточно объективного представления о профессиональной среде программиста нет необходимости «пропускать» школьников через все существующие специальности в индустрии создания программного продукта. Достаточно выделить несколько наиболее значимых. Такими специальностями могут быть: кодировщик, тестировщик, системный интегратор, маркетолог, руководитель проект а и технический писатель (рис. 1).

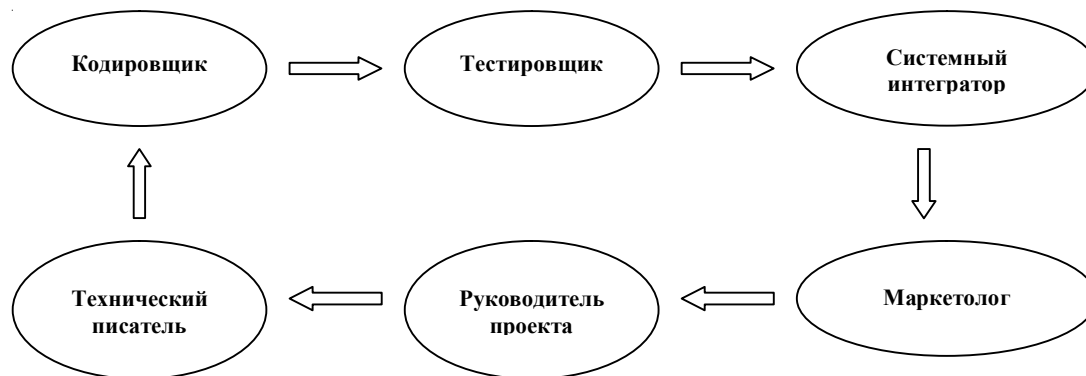


Рис. 1. Смена ролей в процессе обучения программированию в условиях совместной деятельности

Приведём краткое описание ролей вышеперечисленных специалистов в области разработки программного обеспечения, взятое из книги Э. Салливана «Время – деньги. Создание команды разработчиков программного обеспечения» [3, с. 52-68].

Руководитель проекта. Ключевая руководящая фигура, фактически ответственная как за сдачу качественного проекта в срок, так и практически за всё, что происходит в команде разработчиков.

Кодировщик. Основной задачей является разработка конкретной функции программного продукта.

Тестировщик. Обычно выступает в качестве пользователя программного обеспечения. От тестировщика требуется хорошее знание всех функций программы, а также её структуры. На основе отчётов тестировщика шлифуется пользовательский интерфейс.

Системный интегратор. В должностные обязанности входит обеспечение согласованности разрабатываемых кодировщиками программных модулей по передаваемым данным, т.е. поддержка совместимости типов данных; согласование имён пере-

менных, констант, процедур, функций, пользовательских типов данных, и т.п.

Технический писатель. Основная задача – производство пользовательской документации. От разработчиков документации (технических писателей) требуется практически ежедневная работа над документацией, что позволяет своевременно документировать очередные изменения в программе. Технический писатель также осуществляет параллельную проверку качества продукта наряду с тестировщиками на ранних стадиях разработки.

Если специфика трудовой деятельности профессионального программиста предполагает работу в команде, то и обучение программированию, нацеленное на развитие профессионального самоопределения, которое в свою очередь подразумевает формирование достаточно точного представления об изучаемой профессии, предполагает организацию учебного процесса в условиях совместной деятельности.

Профессиональная деятельность программиста в условиях коллективной разработки программного продукта можно представить в виде следующих последовательных шагов: получение уча-

щимися задания, обсуждения задания с другими участниками проекта и руководителем проекта, разделение заданий между участниками проекта, создание программного кода индивидуально каждым участником команды разработчиков, периодическое обсуждение трудностей, возникших в результате работы, сборка полученных модулей в итоговый проект, тестирование и отладка программного продукта, внедрение, сопровождение.

С точки зрения обучения программированию, необходимо отбросить некоторые из вышеперечисленных шагов, реализация которых в процессе допрофессионального обучения программированию не представляется возможным. Имеются в виду, прежде всего, внедрение и сопровождение программного продукта. Следует также добавить в цепочку этапов создания программного продукта изучение теоретического материала. Если данный этап не всегда свойственен профессиональной деятельности программиста, то для школьников, изучающих программирование, это является необходимым условием, своего рода стартовой площадкой, как и в обучении любой другой дисциплине.

Таким образом, необходимо выделить следующие этапы совместной учебной деятельности учащихся: *освоение теории, постановка и обсуждение задания на разработку, выделение в задании индивидуальных модулей, дифференциация учащихся по индивидуальным модулям, проведение ролевой дифференциации, разработка и отладка индивидуальных программных модулей, интеграция модулей, проведение тестирования, обсуждение результатов разработки* (рис. 2).

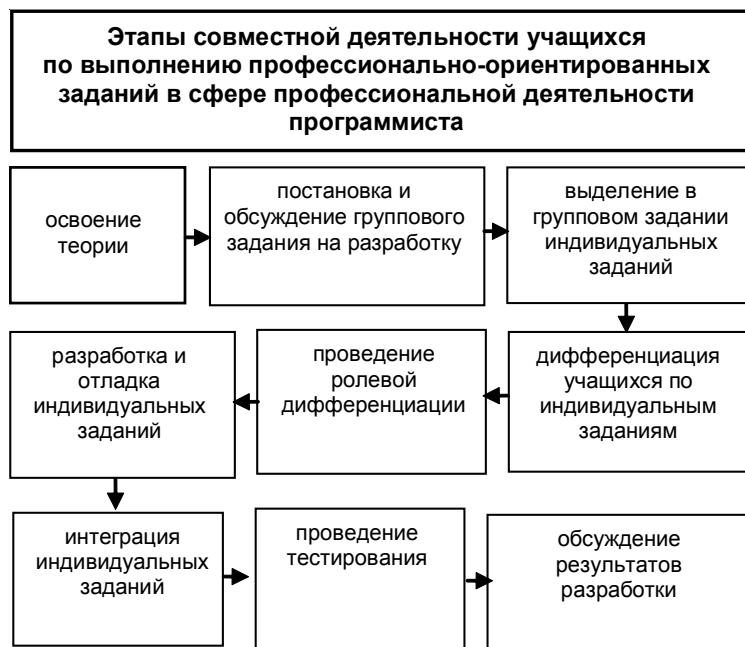


Рис. 2. Поэтапная работа команды разработчиков

После получения индивидуального задания начинается создание программного кода. Дифференцированная работа над групповым проектом сопровождается периодическими обсуждениями выявленных трудностей каждого отдельного участника проекта. По завершению индивидуальной работы учащихся осуществляется сборка полученных модулей в единый программный проект (рис. 3).

Обучение одарённых школьников программированию, воздействующее на развитие их профессионального самоопределения в учреждениях дополнительного образования, целесообразно строить исходя из некоторых принципов отбора содержания учебного материала. В результате продолжительной опытной работы нами были сформулированы следующие принципы отбора содержания [4]:

- *принцип профессиональной направленности* — процесс обучения школьников программированию не сводится к освоению программирования только как раздела школьной информатики, а предполагает ознакомление учащихся с некоторыми особенностями профессиональной деятельности современных программистов;

- *принцип минимальной достаточности* — выбор теоретических вопросов в области программирования, знание которых необходимо и достаточно для успешного выполнения учащимися предлагаемых им практических заданий по программированию;

- *принцип ролевой дифференциации учащихся* — работа учащихся над учебным проектом осуществляется «по ролям», через ознакомление школьников с существующими разновидностями программистов (роль «программиста-кодировщика», роль «программиста-тестировщика» и т.д.);

- *принцип приоритета совместной деятельности учащихся* — коллективный характер разработки современных программных продуктов обуславливает необходимость такой организации процесса обучения школьников программированию, при котором реализуется направленность на развитие профессионального самоопределения учащихся в условиях совместной деятельности, предполагающей выделение в групповом задании индивидуальных заданий для учащихся;

- *принцип применения современных технологий разработки программного обеспечения* — в целях формирования у школьников более целостного представления об особенностях профессиональной деятельности современных программистов в процессе обучения программированию используются современные средства разработки программного обеспечения и технологии программирования.

Для успешного обучения школьников программированию в условиях совместной деятельности необходимо обеспечить сбалансированную сложность предлагаемых задач в целях формирования индивидуальных знаний и умений учащихся в области программирования. Это обусловлено тем, что задания, выполняемые группой совместно, должны быть достаточно наполненными, чтобы существовала возможность разделения такого задания на отдельные, доступные для индивидуальной реализации части.

При обучении школьников программированию необходимо учитывать тот факт, что школьники приходят изучать информатику в учреждение дополнительного образования, имея разный «багаж» знаний. Это обуславливается тем, что ребята учатся в разных школах, в которых информатика может изучаться, начиная с начальных классов, со средних, со старших, а в некоторых школах для изучения информатики просто не создано подходящих условий. Кроме того, нельзя исключить возможность самостоятельного образования детей, занятий с репетиторами. Наличие подобного «разнобоя» в знаниях учащихся никак не может положительно сказаться на процессе обучения. Исходя из этого, в начальный период обучения необходимо *организовать процесс выравнивания знаний*.

Существуют несколько способов организации этого процесса. В качестве одного из них возможна дифференциация заданий по уровню сложности и по основным школьниками темам. После этого необходимо организовать «работу над ошибками», в ходе которой разобрать темы выполняемых заданий. Характерно, что для одних учащихся такая работа будет затрагивать уже пройденный учебный материал, а для других, с более низким уровнем знаний, изучение нового.

Следует отметить, что процесс выравнивания знаний не должен занимать слишком много времени, иначе педагог рискует «погрязнуть» в затянувшемся повторении, а учащиеся, вынужденные длительное время осуществлять такого рода деятельность, потеряют всякий интерес как к программированию в частности, так и к информатике в целом. Поэтому неизбежное повторение учебного материала следует преподнести в виде интересных и разнообразных заданий.

Оригинальным вариантом организации повторения изученного материала является викторина, в которой могут участвовать две и более команды, формируемых из учащихся. Важно чтобы такие команды были смешанными, т.е. в них входили ребята с разным уровнем знаний. Роль «ведущего» выполняет преподаватель. В качестве образца может быть воспроизведено одно из популярных телешоу или оригинальная разработка педагога.

Таким образом, дети будут вовлечены в процесс, который будет сочетать в себе и повторение прошлых, и изучение новых тем. Игровая форма, оригинальное преподнесение информации станут факторами, разрушающими привычное представление школьников о нудном повторении учебного материала. Другим

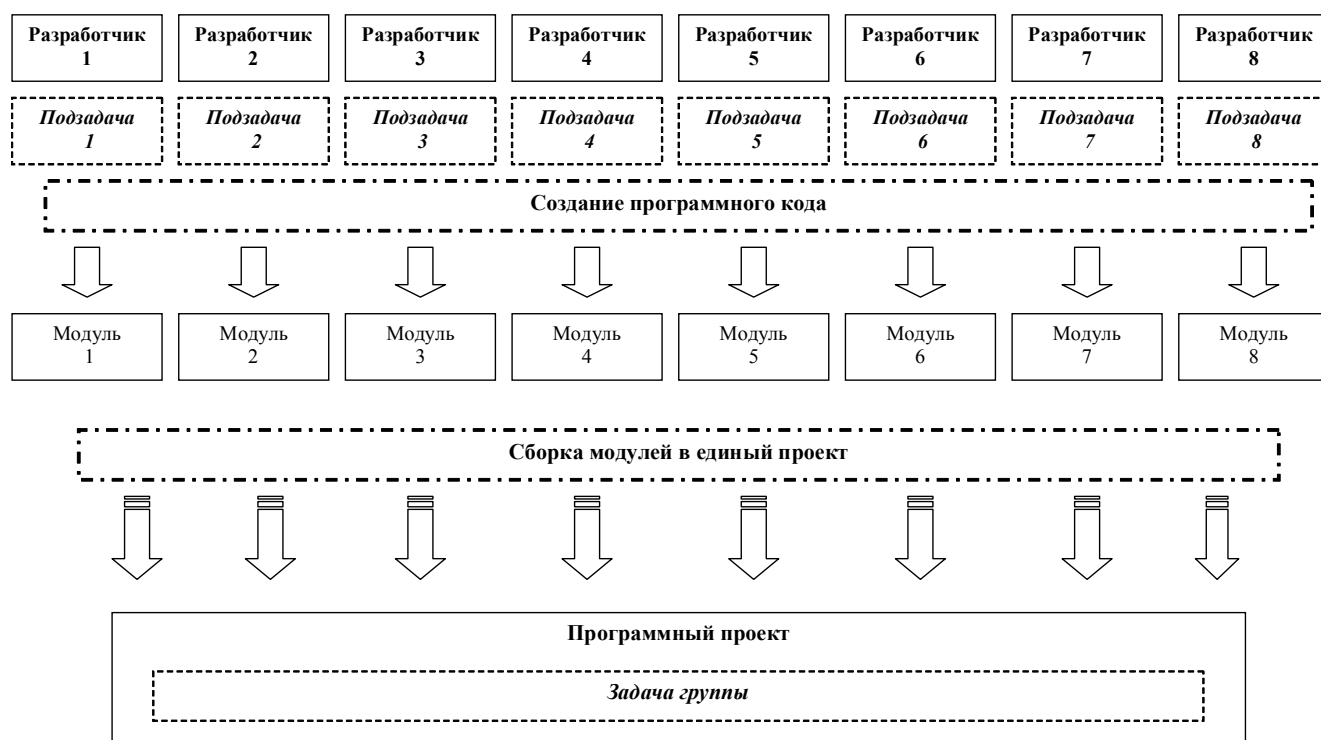


Рис. 3. Работа над индивидуальными модулями в групповом проекте

способом эффективного повторения и, следовательно, выравнивания уровня знаний учащихся может быть использование в учебном процессе ребусов, в которых зашифрованы различные термины информатики.

Таким образом, в завершение можно отметить, что на развитие профессионального самоопределения одарённых детей в процессе обучения программированию в системе дополнительного образования по нашему мнению может оказывать положительное влияние соответствующая организация учебного процесса, моделирующая профессиональную среду разработчиков программно-

го обеспечения посредством включения школьников в совместную работу в команде, а также использование ролевой дифференциации, подразумевающей поочерёдное выполнение учащимися должностных обязанностей отдельных специалистов в сфере создания программных продуктов. При этом достаточное внимание должно быть уделено подготовительному этапу, направленному на выравнивание знаний всех участников работы над совместным учебным проектом, поскольку отставание какого-либо отдельного члена команды непременно приведёт к «простою» всей группы и неэффективной совместной работе в целом.

Библиографический список

1. Поведская, Е.В., Масейра, А.Д. Человек и новые информационные технологии: завтра начинается сегодня / Е.В.Поведская, А.Д. Масейра. — СПб., 2007.
2. Брукс, Ф. Мифический человек-месяц или как создаются программные системы. — М., 2006.
3. Салливан, Э. Время — деньги. Создание команды разработчиков программного обеспечения / пер. с англ. — М., 2002.
4. Руденко, А.Е. Развитие профессионального самоопределения учащихся при обучении программированию в системе дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. — Омск, 2010.

Bibliography

1. Povedskaya, E.V., Masejra, A.D. Chelovek i noviye informacionniye tekhnologii: zavtra nachinaetsya segodnya / E.V.Povedskaya, A.D. Masejra. — SPb., 2007.
 2. Bruks, F. Mificheskij cheloveko-mesyac ili kak sozdayutsya programmiye sistemih. — M., 2006.
 3. Sallivan, Eh. Vremya — denjgi. Sozdanie komandih razrabotchikov programmnogo obespecheniya / per. s angl. — M., 2002.
 4. Rudenko, A.E. Razvitie professionalnogo samoopredeleniya uchastikhysya pri obuchenii programmirovaniyu v sisteme dopolnitelnogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. — Omsk, 2010.
- Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 378.147.88

Stupina V.S., Kostenok P.I. **ACTUALIZATION OF PROFESSIONAL AND PERSONALITY POTENTIAL OF STUDENTS BY MEANS OF INFORMATIONAL AND COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES.** The article is devoted to the problem of actualization of professional and personality potential of students by application of facilities of informational and communicative technologies. The model of process under research and algorithm of projecting of realizations methods of model in pedagogical practical activity is represented.

Key words: professional and personality potential of students, actualization of professional and personality potential of students, informational and communicative technologies, methodological and technological aspects of actualization of professional and personality potential.

В.С. Ступина, ст. преп. Челябинского государственного педагогического университета (ЧГПУ), Челябинская область, г. Миасс, E-mail: vsstu@mail.ru; **П.И. Костенко**, проф. Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского (ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского), д-р пед. наук, проф., г. Челябинск, E-mail: kp1967@mail.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Статья посвящена проблеме актуализации профессионально-личностного потенциала обучающихся с применением средств информационно-коммуникационных технологий. Представлена модель исследуемого процесса и алгоритм проектирования методики реализации модели в педагогической практической деятельности.

Ключевые слова: профессионально-личностный потенциал обучающихся, актуализация профессионально-личностного потенциала, информационно-коммуникационные технологии, методико-технологические аспекты актуализации профессионально-личностного потенциала.

На современном этапе развития экономики образованность становится подлинным капиталом и экономическим ресурсом, при этом передовое научное сообщество все в большей степени рассматривает экономику не как техническое средство для выживания человечества, а как особый образ жизни, ориентированный на саморазвитие и самосовершенствование отдельного человека [1]. Особенность данной тенденции заключается в том, что она объективно накладывается на процессы информатизации, которые охватывают все стороны общественной жизни, в том числе и сферу профессионального образования. Исходя из этого, становятся актуальными вопросы развития и самореализации личности в аспекте ее профессионально-образовательной деятельности, основанной на использовании средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Обращение к профессионально-потенциальной сфере личности в профессиональном образовании предполагает постановку целей актуализации профессионально-личностного потенциала обучающихся и специальную ориентацию образовательного процесса на их достижение.

Профессионально-личностный потенциал (ПЛП) субъекта деятельности описывается в научных источниках с позиции изучения ресурсов личности: задатков, способностей, потребностей, профессиональной направленности, ценностных ориентаций, профессионально важных качеств, профессиональных компетенций и др.; с позиции рассмотрения реализации данного потенциала в деятельности в связи с процессами его актуализации, развития, развертывания, раскрытия, самоутверждения и самореализации личности и т. д.; с позиции оценки результата деятельности: результативности, продуктивности, успешности, эффективности (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, С.А. Дружков, Б.Г. Зазыкин, В.Н. Марков и др.). В качестве основного следствия реализации профессионально-личностного потенциала рассматривается личностное и профессиональное развитие субъекта.

Принимая во внимание то, что основным видом деятельности обучающихся в образовательном процессе является профессионально-образовательная деятельность, мы понимаем профессионально-личностный потенциал обучающегося как динамическое интегративное образование, определяющее ресурсные возможности профессионально-личностного развития, представляющее собой совокупность профессионально-личностных свойств, соответствующих возрастным особенностям и способствующих освоению и продуктивному осуществлению профессионально-образовательной деятельности.

Опираясь на выделенные в научной литературе разновидности проявления потенциала личности (В.С. Безрукова, В.В. Давыдов, М.С. Каган, А.М. Новиков, Л.Д. Столяренко, Н.И. Шевандрин), а также на логико-смысловую модель профессионально-ориентированной личности (Э.Ф. Зеер), в структуре профессионально-личностного потенциала обучающегося мы выделили основные его компоненты: мотивационно-ценностный, профессионально-познавательный, организационно-деятельностный, коммуникативный, профессионально-творческий, профессионально-эстетический, рефлексивный. Компоненты профессионально-личностного потенциала обучающегося в актуальном состоянии реализуются в виде профессиональной направленности и профессионально-личностных компетенций, которые понимаются как способность применять личностные качества сначала в процессе профессионально-образовательной, а затем и в процессе профессиональной деятельности. В составе профессионально-личностных компетенций обучающегося мы рассматри-

ваем: профессионально-информационную, организационно-деятельностную, коммуникативную, профессионально-творческую, профессионально-эстетическую и рефлексивно-оценочную компетенции.

Анализ научной литературы [2-6] позволил нам сформулировать основные теоретические положения, касающиеся профессионально-личностного потенциала обучающегося, а именно:

- с позиции синергетического подхода профессионально-личностный потенциал рассматривается как динамическая открытая неравновесная саморазвивающаяся система (С.А. Дружков, Э.Ф. Зеер), что позволяет применять к нему законы синергетики;
- в процессе развития личности взаимодействие потенциального и актуального диалектично: при осуществлении деятельности реализуются уже имеющиеся способности и качества, но при этом происходит развитие способностей, их синтез с другими личностными образованиями и, соответственно, формирование новых способностей и качеств, которые, в свою очередь, переходят в сферу потенциального (Т.И. Артемьева);

- основные свойства потенциала — это системность и целостность, системообразующая в структуре профессионально-личностного потенциала обучающегося является профессиональная направленность; целостность как свойство потенциала означает, что профессионально-личностный потенциал выступает в совокупности и структурном единстве его компонентов, находящихся во взаимодействии и взаимопроникновении, это влечет за собой понимание того, что степень эффективности труда зависит не столько от какого-либо компонента, сколько от способа их интеграции (А.М. Павлова);

- профессионально-личностный потенциал обучающегося, с одной стороны, выступает как имеющийся ресурс, который используется в ходе его деятельности, с другой — как резерв, который включает в себе нераскрытые и нереализованные возможности личности и тем самым неявно содержит возможные направления будущего развития, при этом неактуализированные элементы профессионально-личностного потенциала ведут к снижению эффективности его функционирования;

- профессионально-личностный потенциал как разновидность потенциала личности реализуется в различных формах ее активности, причем для регуляции этого процесса используется обратная связь в виде социальной и индивидуальной его оценки (В.Н. Марков);

- активность личности реализуется в деятельности, а эффективная актуализация профессионально-личностного потенциала может осуществляться только в личностно-развивающей деятельности, которая определяется прежде всего ее смыслом, поскольку смыслообразование — это одна из главных личностных функций человека (В.В. Сериков).

Данные положения позволяют представить в обобщенном виде механизм актуализации профессионально-личностного потенциала обучающегося в профессионально-образовательной деятельности (ПОД). Цикл актуализации профессионально-личностного потенциала предполагает наличие четырех фаз данного процесса: фазы смыслообразования, фазы активизации, фазы реализации и рефлексивно-оценочной фазы.

Фаза смыслообразования обеспечивает придание профессионально-образовательной деятельности личностного значения, которое основывается, с одной стороны, на имеющихся взглядах, убеждениях, идеалах, ценностях, с другой — на их переосмыслении и ревизии в процессе наращивания личностного опыта (В.В. Сериков). Наличие или отсутствие смысла в деятельнос-

ти определяет то, что она может выступать либо как личностно развивающая, либо как стабилизирующая, а иногда и как стагнирующая (Э.Ф. Зеер). Личностный смысл в деятельности обуславливает мотивацию к проявлению активности обучающегося в образовательном процессе. Фаза реализации непосредственно ориентирована на проявление профессионально-личностных качеств обучающихся в процессе деятельности. При этом не всякая деятельность автоматически становится личностно развивающей; личностно образующим началом служит комплекс многообразных взаимосвязанных и взаимозависимых деятельностей (А.В. Петровский). Из этого следует, что необходимо, с одной стороны, инициировать деятельностную активность обучающихся, с другой – обеспечить многообразие видов их деятельности. Рефлексивно-оценочная фаза характеризуется переосмыслением имеющегося профессионально-личностного опыта обучающегося, при этом адекватная оценка и самооценка деятельности, ее результатов и профессионально-личностных качеств способствуют поиску нового образца деятельности (О.С. Анисимов), а значит, и нового способа применения профессионально-личностного потенциала.

Таким образом, актуализацию профессионально-личностного потенциала обучающегося мы рассматриваем как целенаправленный процесс перевода данного потенциала из латентного (скрытого) состояния в явное (действующее), проявляющееся в конкретных актах образовательной активности, которые ведут к самоактуализации как к более полному выявлению профессионально-личностных качеств, реализуемых в виде профессиональной направленности и профессионально-личностных компетенций.

Изучение образовательных возможностей ИКТ позволило нам выделить их функции, ориентированные на актуализацию соответствующих компонентов потенциала: познавательную, творческую, организующую, коммуникативную, эстетическую. При этом ценностно-мотивационная и рефлексивно-оценочная деятельности, на наш взгляд, в меньшей степени могут быть реализованы с применением ИКТ, поскольку представляют собой сугубо «человеческий» аспект актуализации.

Задачам личностного развития обучающихся более всего соответствует технология проектного обучения, ориентированная на построение личностного содержания образовательного процесса. Его источником выступает обнаруженный способ решения проблемы или творческий проект, оформленный в виде профессионально-образовательного продукта, который предстает внешней, материализованной формой деятельностного содержания образования, при том что его внутренней формой являлись освоенные в ходе его создания способы деятельности и личностные новообразования (В.В. Сериков, А.В. Хуторской). ИКТ становятся универсальным инструментом разработки таких продуктов, а сама проектная деятельность направлена на поиск решения профессионально-образовательных проблем обучающихся.

Предметом проектной деятельности являются элементы информационного поля профессии – знаний и информационных потоков, необходимых для ее функционирования (Н.Г. Гончарик, Э.М. Калицкий). В составе данного поля рассматриваются его предметная и субъектная составляющие, а взаимодействие с ним может осуществляться через информационные источники и системы.

Опираясь на теоретические положения нашего исследования, мы разработали модель процесса актуализации профессионально-личностного потенциала обучающихся средствами ИКТ.

В модели представлены цель, результат и основные блоки, отражающие компоненты актуализации профессионально-личностного потенциала обучающихся в образовательном процессе учреждения начального профессионального образования.

В основу разработки модели положены акмеологический, синергетический, деятельностный и компетентностный подходы. На основе концепций актуализации-самоактуализации личности, личностно ориентированного образования и личностно-развивающего профессионального образования при построении модели выдвинуты принципы развития, аксиологичности, субъектности, продуктивности, интерактивности, рефлексивности. Исходя из целей актуализации профессионально-личностного потенциала обучающихся средствами ИКТ как фактора профессионально-личностного развития, мы добавили принцип целесообразности использования средств ИКТ в профессионально-образовательной деятельности.

Значимым элементом методико-технологического блока модели являются педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса: ориентация образовательного процесса на формирование ценностного отношения обучающихся к профессиональному образованию и профессионально-личностному

развитию; вовлечение обучающихся в личностно-значимую проектную деятельность в информационной проектной образовательной среде учреждения начального профессионального образования; использование в процессе проектной деятельности интерактивно-рефлексивного тренинга, направленного на развитие обучающихся как субъектов профессионально-личностного развития.

Осуществив теоретическую разработку модели актуализации профессионально-личностного потенциала обучающихся, далее мы следовали логике, предполагающей, что в учебно-воспитательном процессе связь между теорией и практикой осуществляется по цепочке: педагогическая теория (педагогическое моделирование) – педагогическое проектирование – педагогическая практика [7-8]. Проектируя методику реализации модели применительно к образовательному процессу учреждения начального профессионального образования, мы взяли за основу подход, предложенный А.М. Новиковым, который понимает процесс детализации модели как процесс конструирования и включает в него этапы декомпозиции, агрегирования, исследования условий, построения программы [9]. Декомпозицию автор определяет как процесс разделения общей цели проектируемой системы на отдельные подцели-задачи в соответствии с выбранной моделью. Агрегирование – это процесс согласования отдельных задач реализации проекта между собой, обеспечивающий эмерджентность системы, т.е. наличие свойств, которые не присущи отдельным ее элементам, но возникают при их системном объединении. В качестве эмерджентного свойства системы актуализации профессионально-личностного потенциала обучающихся средствами ИКТ как подсистемы целостного образовательного процесса мы рассматриваем ее способность влиять на профессионально-личностное развитие обучающихся. Применительно к процедуре исследования условий заметим, что педагогические условия эффективной реализации модели сформулированы нами выше. На завершающем этапе проектирования необходимо разработать программу реализации модели на практике, которая оформляется в виде программно-методических материалов, составляющих методическое обеспечение процесса актуализации.

Процедура декомпозиции и уточнение содержания методико-технологического блока модели позволили нам сформулировать функционально-педагогические задачи, связанные с ее внедрением в образовательный процесс:

- 1) определить этапы и организационные формы реализации модели в образовательном процессе;
- 2) уточнить содержание и характер деятельности педагогов и обучающихся на каждом из этапов;
- 3) определить средства, формы и методы реализации педагогических условий, способы реализации функций информационно-коммуникационных технологий, а также функций модели в целом;
- 4) сформировать информационную проектную образовательную среду;
- 5) разработать методическое обеспечение процесса актуализации профессионально-личностного потенциала обучающихся средствами ИКТ;
- 6) внедрить методику актуализации профессионально-личностного потенциала обучающихся средствами ИКТ в образовательный процесс.

Данные функционально-педагогические задачи ориентированы на решение собственно-педагогических задач, которые отражены в процессуальном блоке модели: развитие профессионально-образовательной деятельности обучающихся на основе применения средств ИКТ на каждом из этапов исследуемого процесса; поэтапное изменение отношений педагогов и обучающихся, а также обучающихся друг с другом; поэтапное изменение характера управления деятельностью обучающихся со стороны педагога; изменение социально-профессиональной роли обучающихся в профессионально-образовательной деятельности.

Заметим, что последняя задача тесно связана с проблемой развития способности обучающегося к самостоятельному целеполаганию. Поскольку «если человек сам ставит цели своей деятельности – деятельность имеет активный, продуктивный и творческий характер. Если цель задается человеку извне кем-то другим: учащемуся – учителем, студенту – преподавателем, учителю – руководителем образовательного учреждения и т.д., то такая деятельность пассивная, исполнительская» [9, с. 203]. Исходя из этого, мы можем утверждать, что процесс актуализации профессионально-личностного потенциала обучающихся будет осуществляться тем более эффективно, чем больше их целей и идей будет реализовано в профессионально-образовательной деятельности.

Процедура агрегирования в процессе разработки методики актуализации профессионально-личностного потенциала обучающихся средствами ИКТ позволила нам рассмотреть поставленные педагогические задачи в их взаимосвязи и взаимозависимости, основываясь на том понимании, что комплексное их решение должно обеспечивать сохранение эмерджентного свойства системы, отраженной в модели, гарантировать достижимость результата в виде качественных изменений в профессионально-личностном развитии обучающихся. Это повлекло за собой наше обращение к понятию «педагогическая технология», которая рассматривается как внешний, предметный, непсихический компонент структурно-функционального инварианта педагогической деятельности, представляющий способ получения воспроизводимого педагогического результата, диагностично заданного нормами обучающихся или управляющих программ, в условиях, адекватных целям образования [10; 11]. Анализ основных структурных компонентов педагогической технологии (Л.М. Кустов) позволил нам уточнить отдельные технологические аспекты разраба-

тываемой методики, такие как предмет и содержание деятельности педагога, особенности целеполагания на каждом этапе, содержание и атрибуты деятельности обучающихся, нормы оценки продукта как педагогической, так и профессионально-образовательной деятельности.

Методическое обеспечение процесса актуализации профессионально-личностного потенциала обучающихся составили программы занятий факультативов, ориентированных на реализацию личностно развивающей проектной деятельности с использованием ИКТ, методические материалы для обучающихся, учебно-методическое пособие для педагогов «Проектное обучение с использованием средств информационно-коммуникационных технологий в учреждениях профессионального образования» и программа одноименного научно-практического семинара для педагогов, учебно-методический комплекс дисциплины по выбору «Методика проектного обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий» для студентов педагогических специальностей.

Библиографический список

1. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. — М., 2003.
2. Артемьева, Т.И. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности // Психология формирования и развития личности. — М., 1981.
3. Дружилов, С.А. Профессионализм как реализация ресурса индивидуального развития человека // Ползуновский вестник. — 2004. — № 3.
4. Зеер, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. — Екатеринбург, 2002.
5. Марков, В.Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления : Психолого-акмеологическая оценка и оптимизация: дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2004.
6. Павлова, А.М. Психологические особенности профессионально-личностного потенциала субъекта трудовой деятельности: дис. ... канд. психол. наук. — Казань, 2004.
7. Безрукова, В.С. Педагогика: учебник для инж.-пед. спец. — Екатеринбург, 1994.
8. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С.Я. Батышева. — М., 1999.
9. Новиков, А.М. Методология образования. — М., 2006.
10. Кустов, Л.М. Проблема системогенеза исследовательской деятельности инженера-педагога: монография. — Челябинск, 1998.
11. Найн, А.Я. Инновации в педагогике профессионального образования. — Челябинск, 1994.
12. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М., 1999.

Bibliography

1. Mitina, L.M. Psikhologiya razvitiya konkurentosposobnoy lichnosti. — M., 2003.
2. Artemjeva, T.I. Vzaimosvyaz potencial'nogo i aktual'nogo v razvitiy lichnosti // Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti. — M., 1981.
3. Druzhilov, S.A. Professionalizm kak realizatsiya resursa individual'nogo razvitiya cheloveka // Polzunovskiy vestnik. — 2004. — № 3.
4. Zeer, E.F. Professionalno-obrazovatel'noye prostranstvo lichnosti. — Ekaterinburg, 2002.
5. Markov, V.N. Lichnostno-professional'nyy potencial kadrov upravleniya : Psikhologo-akmeologicheskaya ocenka i optimizatsiya: dis. ... d-ra psikh. nauk. — M., 2004.
6. Pavlova, A.M. Psikhologicheskie osobennosti professional'no-lichnostnogo potenciala sub'yekta trudovoy deyatel'nosti: dis. ... kand. psikh. nauk. — Kazan', 2004.
7. Bezrukova, V.S. Pedagogika: uchebnik dlya inzh.-ped. spec. — Ekaterinburg, 1994.
8. Professional'naya pedagogika: uchebnik dlya studentov, obuchayutikh'sya po pedagogicheskim special'nostyam i napravleniyam / pod red. S.Ya. Batishcheva. — M., 1999.
9. Novikov, A.M. Metodologiya obrazovaniya. — M., 2006.
10. Kustov, L.M. Problema sistemogenez issledovatel'skoy deyatel'nosti inzhenera-pedagoga: monografiya. — Chelyabinsk, 1998.
11. Nayn, A.Ya. Innovatsii v pedagogike professional'nogo obrazovaniya. — Chelyabinsk, 1994.
12. Serikov, V.V. Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem. — M., 1999.

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 378.79

Viktorov D.V., Kostenok P.I. **THE MODELING OF STUDENTS' HEALTH SAVING PROCESS AS A FACTOR OF THEIR LIFE SAFETY.** In this article the model of health saving of Institute students is represented, the model was built according to the conception of health saving as one of the factors, which are predetermine the safety of their life. The components of the model, stages and pedagogical conditions of health saving skills formation are represented.

Key words: health saving, life safety, modeling of a process of students' health saving in high school, stages and pedagogical conditions of health saving skills formation.

Д.В. Викторов, доц. Южно-Уральского государственного университета (ЮУрГУ), канд. пед. наук, г. Челябинск, E-mail: viktorovdv@yandex.ru; **П.И. Костенюк**, проф. Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского (ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского), д-р пед. наук, проф., г. Челябинск, E-mail: kp1967@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОРА ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ИХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье представлена модель процесса здоровьесбережения студентов вуза, построенная с учетом понимания здоровьесбережения как одного из факторов, предопределяющих безопасность их жизнедеятельности. Представлены компоненты модели, этапы и педагогические условия формирования умений здоровьесбережения.

Ключевые слова: здоровьесбережение, безопасность жизнедеятельности, моделирование процесса здоровьесбережения студентов в вузе, этапы и педагогические условия формирования умений здоровьесбережения.

На фоне ухудшения здоровья студентов адаптация учащихся к обучению идёт медленно, вызывая срыв нервно-психической сферы: развитие неврозов и возрастание уровня соматических заболеваний. В настоящее время учеными и практиками констатируются не только отдельные условия, предопределяющие неблагоприятное состояние здоровья студентов (окружающая среда, стиль жизни, наследственность, дефицит двигательной активности), но и выделяется целый комплекс соответствующих социально-педагогических факторов: отсутствие целенаправленной пропаганды и просвещения в области здоровья и здоровьесбережения личности в высших учебных заведениях (А.С. Белкин); недостаток методик в области обучения и воспитания здоровьесбережению, приемлемых для студентов (В.И. Загвязинский); недостаточное внимание к формированию потребностей, мотивации и установок на здоровый образ жизни у молодёжи в учебных заведениях вообще и в вузах в частности (Б.Г. Ананьев); слабая разработанность критериев и показателей в области оценки уровня сформированности умений здоровьесбережения студентов (С.С. Коровин); крайне слабая ориентированность на формирование и развитие личностно значимых качеств студентов, их разнообразных способностей и склонностей, ориентированных на поддержание и укрепление здоровья (Л.И. Лубышева).

Необходимо отметить, что недостаточный уровень здоровья у молодых инженеров является причиной 24 – 37% всех ошибок, задержек в работе, аварий и остановок оборудования. Вот почему здоровьесбережению посредством реализации различных форм просвещения, обучения, воспитания и создания предпосылок в усвоении и практическом использовании здоровьесберегающих знаний и умений придается большое значение и в области безопасности жизнедеятельности. Значительную роль в этом призвано сыграть высшее профессиональное образование.

Характерное для современной науки в целом взаимодействие и взаимопроникновение её различных отраслей, усиление комплексности исследований и тому подобные тенденции все больше приводят к формированию общенаучных форм и методов научного познания. Эти формы и методы не ограничиваются рамками одной отрасли науки, а, по сути, являются междисциплинарными. Иначе говоря, рассматривая проблему здоровьесбережения, специалисты разного профиля находят собственные аспекты деятельности, результаты которой образуют единое целое [1].

В физическом воспитании необходимость не только комплексного, но и концептуального подхода к исследованиям объективно появляется в том случае, если перед исследователями встает проблема создания системы оздоровления учащихся и студентов. И, как правило, основанный на различных методологических подходах и критериях существующий ряд способов и возможностей сберечь и укрепить собственное здоровье сводится к концептуальной модели определённого поведения.

В педагогике понятие «концепция» используется достаточно широко, при этом выделяются два основных уровня его применения. Первый связан с толкованием концепции как определенной системы взглядов на цели, задачи, содержание образовательных программ, второй – с ее трактовкой как системы взглядов на сущность, содержание и организацию учебного процесса, содержание конкретных методик, а также особенностей деятельности обучающихся и обучаемых.

Стоит сказать, что исследователи давно используют моделирование как метод научного познания. Данный метод позволяет получить знание об исследуемом объекте или явлении не путём его непосредственного изучения, а путём изучения его аналога [2-4]. В нашем случае требуется создание такой модели, в которой сообщение студентам информации о здоровье и здоровьесбережении сочетается с формированием у них способности к выбору действий, поступков и ценностей в рамках концепции безопасности жизнедеятельности, способности принимать и выполнять решения, к оценке этих действий, поступков и их результатов по критерию здорового образа.

Исходя из вышесказанного, мы предприняли попытку разработать и обосновать концептуальную модель процесса здоровьесбережения студентов в вузе. При этом рассмотрение модели в контексте концепции безопасности жизнедеятельности предполагает понимание и реализацию идеи о том, что:

- с одной стороны, эффективное здоровьесбережение является фактором, обеспечивающим безопасность жизнедеятельности обучаемых;
- с другой, — само здоровьесбережение как процесс должно быть относительно безопасным, то есть указанная концепция

может быть методологической основой исследований, посвященных вопросам здоровья человека.

Разработанная нами концептуальная модель содержит три блока: целевой, содержательно-организационный и оценочно-результативный.

Каждый из приведённых блоков, по сути, представляет собой отдельную подсистему безопасности жизнедеятельности, взаимозависимую с другими блоками, и включает в себя составные компоненты, общая совокупность связей между которыми определяет структуру системы непрерывного процесса здоровьесбережения студентов.

Целевой блок. Целенаправленная педагогическая деятельность в рамках безопасности жизнедеятельности формирует непосредственный мотив сознательной деятельности, характеризующийся предвосхищением в сознании, мышлении результата деятельности – здоровьесбережения и способов его достижения.

Содержательно-организационный блок. Наличие определённого содержания обеспечивает реализацию поставленных целей. Учитывая, что в основе процесса здоровьесбережения лежит целенаправленная деятельность личности, которая всегда имеет предметный характер, а также является формой проявления активного отношения к окружающему миру, рассматриваемый процесс может быть раскрыт через содержание данной деятельности, протекающей поэтапно. На каждом из этапов происходят конкретные преобразования, каждому этапу свойственны определённые процедуры, которые включают в себя исследовательский компонент, организационную деятельность, разработку и реализацию конкретных технологий. Их различное сочетание составляет конкретную целостность, индивидуальность системы и позволяет человеку в различной степени осуществлять здоровьесберегающую функцию, а, в конечном счете, поддерживать различный уровень жизнеспособности и безопасной жизнедеятельности.

Нельзя не отметить, что реализация каждого из этапов здоровьесбережения зависит, в том числе, и от сформированности у студентов соответствующих умений; при этом последние не могут быть сформированы заранее, а только в самом процессе здоровьесбережения.

Первым этапом здоровьесбережения в вузе (а соответственно и процесса формирования у студентов соответствующих умений) является созерцательный этап. Он предполагает:

- проведение с обучаемыми лекций, бесед, визуальный просмотр различного рода учебно-методических материалов и т.п.;
- соблюдение комплекса санитарно-гигиенических требований, направленных на укрепление у студентов собственного здоровья;
- строгий учёт функциональных и соматических показателей организма студентов, отслеживание сведений о состоянии их здоровья и физической подготовленности;
- разработку обоснованных рекомендаций по здоровьесбережению на всей траектории процесса обучения.

Второй этап – познавательный, позволяющий целенаправленно теоретически и частично практически (на элементарном уровне) строить безопасную здоровьесберегающую деятельность и соотносить её с ценностными ориентациями и идеалами. Этап предполагает реализацию новых способов познания резервных возможностей организма, индивидуальных особенностей субъектов образовательного процесса и использования этих знаний в профессиональной деятельности. Характеризуется сформированностью знаний о безопасном поведении и его составляющих, здоровом образе и стиле жизни, способах оздоровления и повышения резервов здоровья, которые обнаруживают себя в гипотетичности результатов здоровьесбережения.

Третий этап – действенный, способствующий возникновению у студентов желания самостоятельно осуществлять безопасную деятельность, необходимую для сохранения здоровья. Этап связан с признанием здоровья обучаемых высшей педагогической ценностью, ориентацией целей традиционного образовательного процесса на укрепление, сохранение здоровьесберегающего потенциала студентов. Кроме того, он отражает уровень сформированности мотивационной сферы будущего специалиста и включает в себя мотивы, связанные:

- с осознанием необходимости в поддержании и укреплении здоровья;
- с потребностью получения соответствующих знаний и их обновлении;
- с убеждённости в необходимости создания собственной программы здоровья.

Это состояние «преддеятельности», согласия субъекта сделать что-либо, своеобразная направленность «активно настроенной личности на проявление своей активности» [5], которая имеет здоровьесберегающий характер и является фактором обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Четвёртый этап — творческий, стимулирующий процессы самопознания, самоконтроля и саморазвития, реализации здоровьесбережения с учётом вероятного и желаемого изменения в жизнедеятельности. На данном этапе студенты уже владеют системой базовых и специальных знаний и умений здоровьесбережения, творчески применяют их на практике.

Кроме того, в структуре содержательно-организационного блока нами выделены педагогические условия, обеспечивающие эффективное здоровьесбережение:

а) формирование у студентов отношения к здоровью как основополагающей ценности безопасной жизнедеятельности;

б) реализация интегративного спецкурса, преемственность в содержании которого определяется взаимосвязанностью и преемственностью различных видов здоровьесберегающей деятельности (учебно-познавательной — профессионально-подготовительной — консультативно-обучающей);

в) активизация практической деятельности обучаемых на основе мультимедийной информации соответствующего характера;

г) создание педагогических ситуаций, инициирующих принятие субъектом решений прогностического и оценочного характера.

Оценочно-результативный блок. Появление в модели этого блока объясняется необходимостью диагностики процесса здоровьесбережения студентов и сформированности у них соответствующих умений.

Мы предлагаем включить в его состав:

1) критерии здоровьесбережения, а именно:

- ориентацию студентов на ценности здоровья и здоровьесбережения;

- комплекс здоровьесберегающих знаний и умений, а также знаний о безопасности жизнедеятельности в целом;

Библиографический список

1. Загвязинский, В.И. Практическая методология педагогического поиска: учебное пособие. — Тюмень, 2008.
2. Колбанов, В.В. Современные педагогические проблемы валеологии // Здоровье и образование: мат-лы второй Всерос. науч.-практ. конф. — СПб., 1997.
3. Казначеев, В.П. Лекции по валеологии // Валеология, 1996. — № 4.
4. Щедрина, А.Г. Онтогенез и теория здоровья: методологические аспекты. — Новосибирск, 1996.
5. Ермакова, М.А. Формирование индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся в образовательной среде школы: дис. ... канд. пед. наук. — Самара, 2008.

Bibliography

1. Zagvyazinskiy, V.I. Prakticheskaya metodologiya pedagogicheskogo poiska: uchebnoye posobie. — Tyumenj, 2008.
2. Kolbanov, V.V. Sovremennye pedagogicheskie problemy v aleologii // Zdorovje i obrazovanie: mat-lh vtoroj Vseros. nauch.-prakt. konf. — SPb., 1997.
3. Kaznacheev, V.P. Lekcii po valeologii // Valeologiya, 1996. — № 4.
4. Thedrina, A.G. Ontogenez i teoriya zdorovjya: metodologicheskie aspektih. — Novosibirsk, 1996.
5. Ermakova, M.A. Formirovanie individual'nogo opihta zdorovjesberezeniya u uchathikhhsya v obrazovatel'noy srede shkolih: dis. ... kand. ped. nauk. — Samara, 2008.

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 378.147

Chernysheva M.V. OPTIMIZATION OF RELATION BETWEEN TRADITIONAL AND INTERACTIVE FORMS OF STUDIES AT BACHELORS TRAINING IN VOCATIONAL EDUCATION. The optimization of ratio between traditional and interactive forms of studies as pedagogical condition of realization model bachelor training in vocational education to pedagogical management is considered in this article.

Key words: interactive forms of training, ratio between traditional and interactive forms of studies, optimization, threshold level of formation of pedagogical management competence.

М.В. Чернышева, аспирантка ФГБОУ ВПО «Челябинская государственная агроинженерная академия», Челябинск, E-mail: imc74211@mail.ru

ОПТИМИЗАЦИЯ СООТНОШЕНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрена оптимизация соотношения традиционных и интерактивных форм проведения занятий как педагогическое условие реализации модели подготовки бакалавров профессионального обучения к педагогическому управлению.

Ключевые слова: интерактивные формы проведения занятий, соотношение традиционных и интерактивных форм проведения занятий, оптимизация, пороговый уровень сформированности компетенции педагогического управления.

Новые образовательные стандарты (ФГОС ВПО) направлены на формирование у выпускника высшего учебного заведения определенного набора компетенций по ведущим видам деятельности: общекультурных и профессиональных. В стандарте по направлению подготовки «Профессиональное обучение» выделено пять видов деятельности педагога профессионального обучения: учебно-профессиональная, научно-исследовательская, образовательно-проектировочная, организационно-технологическая, обучение по рабочей профессии [1].

Как показывает сравнительный анализ стандартов второго и третьего поколения, в новом стандарте не выделена как отдельный вид деятельности педагога организационно-управленческая деятельность. Однако организационно-управленческие функции педагога красной нитью проходят через содержание профессиональных компетенций. Кроме того, в своей профессиональной деятельности педагог ежедневно выполняет организационно-управленческие функции: планирует, организует, мотивирует и контролирует. Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что бакалавров профессионального обучения нужно готовить к педагогическому управлению при обучении общепрофессиональным дисциплинам. Результатом подготовки является сформированность компетенции педагогического управления (ФГОС ВПО – ПК-1).

Проведя анализ психолого-педагогической литературы, касающейся педагогического управления (Булынский Н.Н., Матушкин С.Е., Поташник М.М., Симонов В.П., Федоров В.А.), мы выяснили, что исследуемая нами проблема не нова. Однако рассмотренные нами исследования не достаточно касаются целенаправленной подготовки бакалавров к педагогическому управлению, а также формирования компетенции педагогического управления у будущих педагогов. В рамках решения проблемы подготовки бакалавров профессионального обучения к педагогическому управлению, нами была разработана авторская модель. Модель подготовки бакалавров профессионального обучения к педагогическому управлению позволила нам получить недостающие знания для разрешения *противоречия* между объективной необходимостью формирования компетенции педагогического управления бакалавров профессионального обучения и недостаточной методологической и научно-теоретической разработанностью вопросов подготовки студентов вуза к педагогическому управлению. Эффективная реализация разработанной модели возможна на путях выделения педагогических условий, отражающих зависимость качества подготовки бакалавров профессионального обучения к педагогическому управлению от совокупности мер образовательного процесса.

Мы предположили, что уровень сформированности компетенции педагогического управления закономерно зависит от применяемых форм проведения занятий на разных этапах подготовки бакалавров к педагогическому управлению (формирования компетенции педагогического управления: ориентирующем, формирующем и личностно-преобразующем). Поэтому в качестве таких мер (педагогического условия) мы полагаем оптимизацию соотношения традиционных и интерактивных форм проведения занятий в зависимости от этапа обучения. Понимая под оптимизацией получение наилучшего результата в данных условиях, рассмотрим данный тезис применительно к использованию форм проведения занятий на разных этапах формирования компетенции. Необходимость применения в учебном процессе, направленном на формирование компетенции педагогического управления, разнообразных, в том числе и интерактивных форм проведения занятий обусловлена следующими посылами.

Во-первых, данный тезис разработан и апробирован отечественными педагогами (Батышев С.Я., Бессараб В.Ф., Беспалько В.П., Кубрушко П.Ф., Леднев В.С., Львов Л.В., Матушкин С.Е., Новиков А.М., Сластенин В.А.). В трудах этих авторитетных исследователей подробно рассматриваются вопросы отбора и совершенствования форм теоретического и практического обучения в системе профессионального образования, на которые мы опирались в своём исследовании.

Во-вторых, в стандарте третьего поколения указано, что «реализация компетентного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся» [1, с. 14]. В стандарте отмечено, что интерактивные занятия должны составлять не менее 30 процентов от аудиторных занятий.

В-третьих, деятельность педагога профессионального обучения, а также ее управленческий аспект, подразумевают взаимодействие. Взаимодействие может выступать здесь в двух вариантах. С одной стороны, управление – это взаимодействие субъектов какой-либо деятельности (процесса), направленное на достижение цели. С другой – взаимодействие (или интеракция – от англ. «interact») – это одна из функций общения (наряду с коммуникацией и перцепцией), в контексте нашего исследования – функция педагогического общения.

В-четвертых, применение интерактивных форм проведения занятий не подразумевает полного отказа от традиционных форм (лекций, практических и семинарских занятий, лабораторных занятий), эффективность на начальных этапах которых подтверждается опытом педагогической практики.

Следовательно, необходим ответ на ряд вопросов, не получивших достаточного освещения в теории педагогики. Назовём эти вопросы: каким критерием определяется оптимальность соотношения традиционных и интерактивных форм проведения занятий; каким должно быть соотношение традиционных и интерактивных форм проведения занятий в учебном процессе, направленном на формирование компетенции педагогического управления; должно ли это соотношение быть одинаковым на всех этапах формирования компетенции педагогического управления. В нашем исследовании сделана попытка ответить на эти вопросы. В первую очередь рассмотрим, понятия «оптимальность» и «оптимизация».

В педагогике оптимальный – это наилучший для данной ситуации, причем с точки зрения определенных критериев [2]. Следовательно, *оптимизация* – это процесс выбора наилучшего варианта для данной ситуации с точки зрения выбранных критериев. Однако в процитированном учебнике Бабанского Ю.К. проблема оптимизации педагогического процесса не решалась в контексте компетентного подхода. В настоящее время вопросы оптимизации педагогического процесса через призму компетентного подхода рассматривают Быков В.П., Львов Л.В., Перевозова О.В. [3]. Их исследования посвящены оптимизации сочетания различных методов при подготовке специалистов с оперативным характером деятельности.

Как следует из определения, оптимизация должна осуществляться по какому-либо критерию. В своем исследовании в качестве критерия мы определяем достижение порогового уровня сформированности компетенции педагогического управления (ее компонентов) не ниже заданного значения (порогового уровня). Рассматривая *пороговый уровень* (вслед за Беспалько В.П., Стрелковым Ю.К.) [4] как степень освоения компетенции педагогического управления, мы предположили, что она обеспечивает возможность успешного выполнения организационно-управленческих функций педагога профессионального обучения.

Индикатором достижения порогового уровня сформированности компетенции педагогического управления (ее компонентов) мы считаем (по Беспалько В.П., Стрелкову Ю.К.) степень освоения способа профессиональных действий каждого типа, обеспечивающего возможность, целесообразность и успешность дальнейшего обучения. Числовое значение индикатора достижения порогового уровня составляет 70% определено с учетом рекомендаций Беспалько В.П. и соответствующий удовлетворительному уровню сформированности компетенции педагогического управления.

Проблему соотношения и сочетания различных методов, средств и форм рассматривали многие исследователи. Мы считаем, что более правильным является термин «соотношение», т.к. под сочетанием в общем случае понимается набор элементов, выбранных из данных элементов, а соотношение, отражает «взаимное отношение, содержание или зависимость, связь, сравнительные качества» [5, с. 271]. Следовательно, мы не просто используем в учебном процессе традиционные и интерактивные формы, а их определенное соотношение. Таким образом, под *соотношением традиционных и интерактивных форм проведения занятий* мы понимаем взаимное отношение этих форм, позволяющее в максимальной мере использовать их образовательные возможности на разных этапах обучения.

Соотношение традиционных и интерактивных форм проведения занятий мы определяли с помощью экспертной оценки. Эксперты подтвердили наше предположение о том, что соотношение таких форм на различных этапах формирования компетенции не должно быть одинаковым. Этапы формирования компетенции педагогического управления отличаются содержанием, уровнем подготовленности студентов, охватом дисциплин, участвующих в формировании компетенции.

Ориентирующий этап предполагает формирование когнитивного компонента и мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого субкомпонентов профессионально-личностного компонентов [6]. **Формирующий этап** предполагает формирование когнитивного, деятельностного компонентов и мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого субкомпонентов профессионально-личностного компонента. **Личностно-преобразующий** – формирование мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого и поведенческого субкомпонентов профессионально-личностного компонента и операционально-деятельностного компонента.

С помощью метода экспертной оценки мы выдвинули теоретическое предположение об оптимальном соотношении традиционных и интерактивных форм проведения занятий на разных этапах обучения. Экспертам предлагалось выбрать из следующих соотношений (табл. 1) такие, соотношения при которых будет достигаться пороговый уровень сформированности компетенции педагогического управления на разных этапах ее формирования. Соотношения 0 и 100% мы не рассматриваем, т.к. само соотношение здесь отсутствует.

Таблица 1

Возможные соотношения традиционных и интерактивных форм проведения занятий

Соотношение, %	
Традиционные	Интерактивные
100	0
80	20
60	40
40	60
20	80
0	100

Результаты экспертной оценки приведены в таблице 2, в которой кроме соотношения показаны конкретные формы проведе-

Таблица 2

Формы проведения занятий в зависимости от этапа формирова

Традиционные формы	Интерактивные формы
Ориентирующий этап (соотношение 80% +20%)	
- лекции; - семинары; - практические занятия	- лекционно-практические занятия; - интерактивные упражнения
Формирующий этап (соотношение 60%+40%)	
- лекции; - семинары; - практические занятия	- теоретико-практические тренинги; - деловая игра; - активный семинар
Личностно-преобразующий этап (соотношение 40%+60%)	
- лекция (визуализация)	- решение практических ситуаций; - деловая игра; - разработка и решение практических (проблемных) ситуаций

ния занятий, которые апробированы при изучении курса «Педагогический менеджмент». Оптимальность соотношения традиционных и интерактивных форм проведения занятий по критерию достижения порогового уровня нуждается в экспериментальной проверке. В ходе эксперимента мы применяли каждое из соотношений и отслеживали достижение порогового уровня сформированности компетенции педагогического управления.

Эксперимент показал, что выдвинутое в ходе экспертной оценки оказалось не совсем верным. На личностно-преобразую-

щем этапе эксперты рекомендовали соотношение 40 и 60%, а в ходе экспериментальной работы выяснилось, что оптимальное соотношение – 20 и 80 %.

Таким образом, можно утверждать, что оптимизация соотношения традиционных и интерактивных форм проведения занятий в зависимости от этапа обучения позволит влиять на эффективность формирования компетенции педагогического управления как результата подготовки бакалавров профессионального обучения при реализации соответствующей модели.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение (по отраслям) (квалификация (степень) «Бакалавр») [Э/ р]: Р/д: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm781-1.pdf
2. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1983.
3. Львов, Л.В. Формирование конкурентоспособности менеджеров в компетентностно-контекстной системе профессионального образования: монография / Л.В. Львов, О.В. Первозова. – М., 2010.
4. Львов, Л.В. Оценочные средства реализации уровня профессионального образования: учебно-методическое пособие / Л.В. Львов, В.П. Быков. – Челябинск, 2011.
5. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
6. Стрелков, Ю.К. Инженерная и профессиональная психология. – М., 2001.
7. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1991. – Т. IV.
8. Львов, Л.В. Повышение эффективности системы подготовки педагогов профессионального обучения. – Челябинск, 2009.

Bibliography

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart viysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 051000 Professionalnoe obuchenie (po otraslyam) (kvalifikaciya (stepen') «Bakalavr») [Eh/ r]: R/d: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm781-1.pdf
2. Pedagogika / pod red. Yu.K. Babanskogo. – M., 1983.
3. L'jov, L.V. Formirovanie konkurentosposobnosti menedzherov v kompetentnostno-kontekstnoj sisteme professional'nogo obrazovaniya: monografiya / L.V. L'jov, O.V. Perevozova. – M., 2010.
4. L'jov, L.V. Ocenochne sredstva realizacii urovnevo professional'nogo obrazovaniya: uchebno-metodicheskoe posobie / L.V. L'jov, V.P. Bihkov. – Chelyabinsk, 2011.
5. Bespal'ko, V.P. Pedagogika i progressivnye tekhnologii obucheniya. – M., 1995.
6. Strelkov, Yu.K. Inzhenernaya i professional'naya psikhologiya. – M., 2001.
7. Dalj, V.I. Tolkovij slovarj zhivogo velikorusskogo yazhka. – M., 1991. – T. IV.
8. L'jov, L.V. Povihsenie ehffektivnosti sistemih podgotovki pedagogov professional'nogo obucheniya. – Chelyabinsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 373.2

Rebikova Ju.V. SOCIALLY-PEDAGOGICAL PROBLEM OF HIV-SAFETY OF CHILDREN AND ADULTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The maintenance of definition "children affected of epidemic of HIV-infection" is considered and social and pedagogical aspects of problem of children and adults HIV-safety in educational environment are formulated in this article.

Key words: HIV-infection, children affected of epidemic of HIV-infection, socially-pedagogical problem of children and adults HIV-safety in educational environment.

Ю.В. Ребикова, аспирантка ЧГАКиИ, г. Челябинск, ст. преп. ГОУ ДПО ЧИППКРО, г. Челябинск, E-mail: rebikova08@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ВИЧ-БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматривается содержание понятия «дети затронутые эпидемией ВИЧ-инфекции», а так же формулируются социальные и педагогические аспекты проблемы ВИЧ-безопасности детей и взрослых в образовательной среде.

Ключевые слова: ВИЧ-инфекция, дети затронутые эпидемией ВИЧ-инфекции, социально-педагогическая проблема ВИЧ-безопасности детей и взрослых в образовательной среде.

В соответствии с международным законодательством в области прав детей [1], законодательством Российской Федерации [2] общеобразовательные учреждения обязаны предоставить любому ребенку безопасную среду воспитания и обучения, т.е. создать условия для получения образования. На практике же очень часто появление ВИЧ-положительного ребенка в школе вызывает неадекватную реакцию руководителей и педагогов этих учреждений, а также родителей и широкой общественности, которая проявляется в неприятии ребенка в коллективе, изгнании из учреждения и т.д. [3, с. 5].

Насколько остро сегодня стоит проблема ВИЧ-инфекции в Российской Федерации? По данным Федерального научно-методического центра по профилактике и борьбе со СПИДом на 31.12.2010 г. [4] количество зарегистрированных ВИЧ-инфекцией граждан России составило 589581 человек, из них 5231 – дети в возрасте от 2 до 16 лет, 3651 – дети, рожденные ВИЧ-инфицированными матерями. Количество вновь выявленных случаев ВИЧ-инфекции в 2010 г. составило – 58633. Статистическая информация, вместе с тем, указывает, что есть территории, в которых данное заболевание носит эпизодический (единичный) характер. Так в республике Калмыкия – всего 230 инфицированных из них 75 – дети, в Амурской области – 331 инфицированный (1 – ребенок), в Коми-Пермяцком автономном округе – 38 человек (детей с ВИЧ-позитивным статусом нет). Но при этом есть территории, в которых количество ВИЧ-инфицированных превышает среднестатистические показатели по Российской Федерации в два и более раз. Например, в Самарской области 44073 случаев ВИЧ-инфекции, из них 401 у детей; в Свердловской области ВИЧ-выявлен у 48837 человек из них 707 – у детей; в Челябинской области – 24005 ВИЧ-инфицированных, из которых 190 – дети. Педагогов и руководителей образовательных учреждений должен озабочить тот факт, что практически 40% всех ВИЧ-инфицированных – женщины детородного возраста. Более 80% всех заболевших ВИЧ-инфекцией – люди в возрасте от 16 до 25 лет. 15 тыс. ВИЧ-положительных подростков в возрасте 15-18 лет в настоящее время обучаются в общеобразовательных школах, колледжах, училищах (в большинстве случаев не раскрывая своего ВИЧ-положительного статуса) [3, с. 5].

В Федеральном Законе «О предупреждении распространения в Российской Федерации заболевания, вызванного вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ-инфекция)» от 30 марта 1995 г. № 38-ФЗ (с изменениями от 12 августа 1996 г., 9 января 1997 г. 7 августа 2000 г., 22 августа 2004 г.), принятого Государственной Думой 24 февраля 1995 года, используются понятия: «ВИЧ-инфекция» – заболевание, вызванное вирусом иммунодефицита человека и «ВИЧ-инфицированные» – лица, зараженные вирусом иммунодефицита человека [2]. Анализ научно-педагогической литературы выявил, что в значительной части научно-педагогических исследований рассматриваются понятия «ЛЖВ – люди, живущие с ВИЧ», синонимами которого являются понятия «ВИЧ-инфицированный», «ВИЧ-позитивный», «ВИЧ-положительный» (ВИЧ-положительными называют людей по положительному результату анализа их крови на наличие антител к белкам вируса иммунодефицита человека (ВИЧ) [3, с. 5]), а так же «ЛЖВС – люди, живущие с ВИЧ и СПИДОМ». На наш взгляд при соотношении

понятия «ВИЧ-инфекция», «ВИЧ-инфицированные дети» с образовательным процессом в образовательном учреждении для детей целесообразно рассматривать понятие – «дети, затронутые эпидемией ВИЧ-инфекции». Рассмотрим кто относится к данной категории детей?

Во-первых, это дети с установленным диагнозом ВИЧ-инфекция. Такая расшифровка данного понятия используется в большей части в научно-педагогических, социологических и медицинских исследованиях. Это могут быть дети, получившие данное заболевание: вертикальным путем передачи – рожденные ВИЧ-позитивными матерями (во время беременности, в родах или при грудном вскармливании); половым путем, т.е. инфицированные при незащищенном половом контакте; путем «кровь в кровь» при использовании нестерильных инструментов или инъекционных растворов, содержащих примесь инфицированной крови (чаще всего немедицинского назначения, например, при инъекционном употреблении наркотиков), при переливании инфицированной крови. Но на наш взгляд, учет только данной категории детей сужает подход к решению проблемы ВИЧ в образовательных учреждениях.

Во-вторых, это дети с отсутствием диагноза «ВИЧ-инфекция», но воспитываемые ВИЧ-позитивными родителями. Целесообразность отнесения данных учащихся к категории детей, затронутых эпидемией ВИЧ обусловлена тем, что большая часть населения России не знает, что в более 90% случаев ВИЧ-позитивная женщина, при своевременно начатом медицинском сопровождении, может родить ВИЧ-отрицательного ребенка [5]. Соответственно, педагоги, недостаточно информированные в вопросах ВИЧ-инфекции, но более, чем достаточно напуганные средствами массовой информации 90х годов, считают, что если родители ВИЧ-положительны, то их дети тоже всегда ВИЧ-положительны.

В-третьих, дети, допускающие в поведении ситуации риска: употребление инъекционных наркотиков, ранние случайные незащищенные сексуальные отношения, отсутствие опыта и желания проходить обследования на ВИЧ-инфекцию.

При этом мы обращаем внимание на возраст детей – от момента рождения до 18 лет. Этот возрастной диапазон совпадает с определением ребенка, как лица до достижения им возраста 18 лет (совершеннолетия), представленного в статье 1 Федерального закона РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» №124-ФЗ от 24 июля 1998 г. (по состоянию на 23.07.2008) [6]. Данная возрастная периодизация не совпадает с медицинской, где возраст детей с ВИЧ-позитивным статусом определяется от 2 до 16 лет. С медицинской точки зрения данный возрастной диапазон можно объяснить тем, что в организме ребенка материнские антитела к ВИЧ сохраняются до 18 месяцев, поэтому официально подтвердить диагноз ВИЧ-инфекция у ребенка можно только тогда, когда ему исполнится полтора года. В соответствии с этим ребенок, рожденный от ВИЧ-положительной матери находится на диспансерном учете до установки диагноза от момента рождения до достижения 18 месяцев. С 16 лет в соответствии со статьей 122 (состав 1 и 2) ВИЧ-инфицированные начинают нести уголовную ответственность за заведомое поставление другого лица в опасность заражения ВИЧ-инфекцией [7].

В соответствии со статьей 17 Закона Российской Федерации «О предупреждении распространения в Российской Федерации заболевания, вызванного вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ-инфекция)» от 30 марта 1995г. № 38-ФЗ (по состоянию на 22 августа 2004 г.) – любой ребенок при наличии или отсутствия у него ВИЧ-инфекции имеет право на получение образования. Таким образом, социальные педагоги должны быть готовы к тому, что в их образовательном учреждении уже обучатся или может прийти на обучение дети, затронутые эпидемией ВИЧ-инфекции. Но готовы ли они к работе с данной категорией детей?

Для ответа на данный вопрос в ходе проводимого нами исследования было проведено анкетирование социальных педагогов общеобразовательных учреждений. Для разработки анкеты использовались материалы исследования Н.С. Никитина [8] и диагностические материалы разработанные в рамках проекта «Интеграция детей, затронутых эпидемией ВИЧ-инфекции, в образовательную среду», который осуществлялся в Челябинской, Оренбургской, Иркутской, Самарской областях, Алтайском крае и Республике Татарстан в 2007 – 2009г. при участии органов управления образованием этих субъектов, Иркутского отделения Российского Красного Креста и при поддержке Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) [3]. Составленная нами анкета содержала вопросы: об общей осведомленности социальных педагогов о ВИЧ-инфекции, как о заболевании (возбудитель заболевания, пути передачи, лечение); о вероятности и рисках нахождения ВИЧ-инфицированного ребенка или ребенка, затронутого эпидемией ВИЧ-инфекции в общеобразовательном учреждении; об отношении педагогов к ВИЧ-положительным детям и их родителям, а также организации профилактической работы внутри образовательного учреждения с педагогами.

Вопросы, связанные с этиологией заболевания выявили отсутствие у социальных педагогов современных представлений о ВИЧ и СПИДе. Результат подтверждается тем, что более 82% педагогов считают, что люди имеющие ВИЧ – положительный анализ крови болеют заболеванием, которое называется СПИД, а не ВИЧ-инфекция; более 75% респондентов утверждают, что наличие у человека через неделю после ситуации риска (например, прокол кожи иглой после ВИЧ-положительного больного) ВИЧ-отрицательного анализа крови означает, что он не болен ВИЧ-инфекцией и не существует риска заражения ВИЧ.. Ответ «Чтобы избежать заражения ВИЧ, надо избегать общения с ВИЧ-инфицированными, из-за того что ВИЧ передается при рукопожатиях, поцелуях т.е. воздушно-капельным и бытовым путем» выбирают 39% опрошенных. 70% опрошенных считают, что лечение ВИЧ-инфекции (анти ретро вирусная терапия) практически не имеет смысла.

При ответе на вопросы о вероятности и рисках нахождения ВИЧ-инфицированного ребенка или ребенка затронутого эпидемией ВИЧ-инфекции в общеобразовательном учреждении сказались страхи, существующие среди педагогов в связи с отсутствием современных представлений о ВИЧ. Педагогам было предложено оценить лично для себя вероятность столкновения с ВИЧ – инфекцией в быденной жизни и внутри образовательного учреждения по 10 бальной шкале (0-вероятность почти нулевая, 10-вероятность очень высокая). Более 70% опрошенных оценили подобную вероятность в обоих случаях от 0 до 3 баллов и только 5% отметили высокую степень вероятности столкновения с ВИЧ. Такая позиция объясняется тем, что педагоги считают обязательным обследование на ВИЧ для всех детей, поступающих в дошкольные или школьные образовательные учреждения. В том числе, 89% опрошенных считают, что дети носители ВИЧ, должны в соответствии с Законами Российской Федерации обучаться в специально организованных учреждениях. ВИЧ-инфекция для большинства педагогов – смертельное заболевание и болеют им только люди, ведущие аморальный образ жизни. Поскольку большинство педагогов и лиц их ближайшего окружения ведут «моральный образ жизни», они уверены, что с этим заболеванием столкнуться не могут, тем более в стенах образовательных учреждений. Это объясняет и тот факт, что 79% педагогов прошедших анкетирование считают, что в соответствии с официальными документами ВИЧ-положительным учителям, воспитателям запрещено работать в образовательных учреждениях. Нахождение ВИЧ-положительного ребенка в общеобразовательном учреждении может в случае обычной для детей травмы привести к инфицированию другого ребенка – мнение свыше 72% опрошенных. У сотрудников детских учреждений, работающих с ВИЧ-инфици-

рованными детьми, существует высокий риск профессионального заражения – считают 76% анкетированных.

При анализе ответов на вопросы, которые касаются личного отношения педагогов к ВИЧ-положительным детям, их родителям и организации профилактической работы внутри образовательного учреждения с педагогами получены следующие результаты: отрицательно относится к обучению в образовательном учреждении ВИЧ-положительного ребенка свыше 88% опрошенных; необходимость сообщить всем сотрудникам детского образовательного учреждения о наличии в коллективе ВИЧ-положительного ребенка подтверждают – 67% респондентов; информировать родителей других детей – 54% опрошенных; потребовать удаления такого ребенка из учреждения – 45%; не допускать, чтобы дети играли и общались с этим ребенком в целях их защиты – 67%. Педагоги в 100% выбирают ответ, что они обязаны соблюдать универсальные меры профилактики заболеваний, передающихся через кровь. При этом аптечки по оказанию первой доврачебной помощи есть в кабинетах только у 34% опрошенных, а необходимость при оказании данной помощи надевать перчатки подтверждают только 76% педагогов. 69% опрошенных педагогов проходили обучение по противодействию распространения ВИЧ-инфекции, но было это более 5-10 лет тому назад. Все опрошенные педагоги подтверждают, что для родителей, учащихся образовательных учреждений специально организуются профилактические мероприятия, в том числе против ВИЧ.

Представленные результаты позволяют утверждать, что у большей части социальных педагогов общеобразовательных учреждений отсутствуют современные представления о ВИЧ и СПИДе. Педагоги не знакомы с нормативно-правовыми документами, которые регламентируют права ВИЧ-положительных и отрицательных граждан Российской Федерации. Есть проблемы с соблюдением педагогами универсальных мер профилактики заболеваний, передающихся через кровь. Следствием этого является – принятие детей с ВИЧ-позитивным статусом в общеобразовательное учреждение, отсутствие готовности педагогов к организации эффективной профилактической работы как с педагогами, так и с детьми и родителями по проблеме ВИЧ/СПИДа. Отношение социальных педагогов к ВИЧ-положительным детям выстраивается на противоречии между необходимостью следовать социальным нормам и личным страхом перед заражением. В виду этого у педагогов возникает желание дистанцироваться от детей-носителей ВИЧ, оградить себя от опасности заражения, формируется негативное отношение к перспективе нахождению ребенка-носителя в стенах общеобразовательного учреждения.

Таким образом, рассматриваемая нами проблема имеет не только медицинской аспект решения. Она значительно шире по содержанию и касается как социальной, так и педагогической составляющей.

Социальная проблема ВИЧ-безопасности детей и взрослых в образовательной среде характеризуется нами, как проблема в организации целенаправленного процесса, включающего деятельность всех социальных институтов; направленных на формирование культуры отношения к сохранению здоровья как общечеловеческой ценности и способов поведения, общения и развития социально-значимых качеств.

Педагогическую составляющую в решении рассматриваемой нами проблемы мы понимаем, как результат противостояния негативным явлениям, предотвращение ситуаций риска в жизни, которые позволяют достичь определенной гармонии в адаптированности и интеграции человека в обществе.

Решение социально-педагогической проблемы ВИЧ-безопасности детей и взрослых позволит по-новому взглянуть на мир и убедиться в том, что в период экономических преобразований резко изменяются ценности, убеждения, поведение, как взрослых, так и детей, влияющих на стиль жизни, на традиции и семейный уклад, что не всегда ведет к положительным тенденциям. Примером тому может служить все более распространяющаяся заболевания ВИЧ-инфекция и увеличивающиеся количество ВИЧ-инфицированных людей. Именно в гармоничном пересечении противоречий и проблем решается идея о превентивном обучении детей и взрослых в решении актуальных задач по ВИЧ-безопасности людей.

Значительная роль в решении этой проблемы в образовательной среде принадлежит социальному педагогу. Деятельность социального педагога сопряжена с социально-педагогической защитой и поддержкой людей в тот момент, когда они в ней нуждаются и т. д.

Библиографический список

1. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования [принята 14 декабря 1960 года Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры на одиннадцатой сессии] [Э/р]. — Р/д: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml
2. О предупреждении распространения в Российской Федерации заболевания, вызванного вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ-инфекция): Федеральный закон Российской Федерации №38-ФЗ от 30 марта 1995г.: [принят Гос. Думой 24 февраля 1997г: по состоянию на 18 июля 2011г.] [Э/р]. — Р/д: http://www.base.spinform.ru/show_doc.fwx?Rgn=1725
3. Загайнова, А.И. Дети со знаком «плюс»: пособие по проведению семинара-тренинга для сотрудников интернатных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по вопросу интеграции детей, затронутых эпидемией ВИЧ-инфекции, в социальную и образовательную среду / А.И. Загайнова, Л.А. Глазырина, Т.А. Епоян [и др.]. — М., 2009.
4. Количество ВИЧ-инфицированных в России за 2010 год: статистика: Федеральный центр СПИДА. [Э/р]. — Р/д: <http://www.hivrusia.ru/stat/2010.shtm>
5. Филипова, Т.Ю. Прогнозирование и профилактика вертикальной трансмиссии ВИЧ-инфекции от матери плоду / Т.Ю. Филипова, Е.В. Пирожкова, И.Н. Шаховская // Научно-практический журнал «Врач-аспирант». — Воронеж, 2011.-№1.4 (44).
6. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации №124-ФЗ от 24 июля 1998 г. [принят Гос. Думой 3 июля 1998 года: по состоянию на 23 июля 2008 г.] [Э/р]. — Р/д: http://ryka-pomoschi.ru/federalnyy_zakon_ob_osnovnyh_garant
7. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996г. № 63-ФЗ: [принят Государственной Думой 24 мая 1996 года, одобрен Советом Федерации 5 июня 1996 года] [Э/р]. — Р/д: <http://www.rg.ru/2007/11/12/ukrf-dok.html>
8. Никитин, Н.С. Формирование профессиональной компетентности взаимодействия с ВИЧ-инфицированными у студентов факультета физической культуры и спорта: дис. ... канд. пед. наук. — Калининград, 2010.

Bibliography

1. Konvenciya o borjbe s diskriminaciej v oblasti obrazovaniya [prinyata 14 dekabrya 1960 goda General'noy konferencijey Organizacii Objedinennikh Nacij po voprosam obrazovaniya, nauki i kul'turh na odinnadcatoy sessii] [Eh/r]. — R/d: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml
2. O preduprezhdenii rasprostraneniya v Rossijskoj Federacii zabolevaniya, vihzzvannogo virusom immunodeficit cheloveka (VICH-infekciya): Federal'niy zakon Rossijskoj Federacii №38-FZ ot 30 marta 1995g.: [prinyat Gos. Dumoy 24 fevralya 1997g: po sostoyaniyu na 18 iyulya 2011g.] [Eh/r]. — R/d: http://www.base.spinform.ru/show_doc.fwx?Rgn=1725
3. Zagaynova, A.I. Deti so znakom «plyus»: posobie po provedeniyu seminar-treninga dlya sotrudnikov internatnykh uchrezhdeniy dlya detey-sirot i detey, ostavshikhsya bez popечeniya roditeley, po voprosu integracii detey, zatronutikh ehpidemiej VICH-infekcii, v social'nyuyu i obrazovatel'nyuyu sredu / A.I. Zagaynova, L.A. Glazhirina, T.A. Epoyan [i dr.]. — M., 2009.
4. Kolichestvo VICH-inficirovannykh v Rossii za 2010 god: statistika: Federal'niy centr SPIDA. [Eh/r]. — R/d: <http://www.hivrusia.ru/stat/2010.shtm>
5. Filipova, T.Yu. Prognozirovaniye i profilaktika vertikal'noy transmissii VICH-infekcii ot materi plodu / T.Yu. Filipova, E.V. Pirozhkova, I.N. Shakhovskaya // Nauchno-prakticheskiy zhurnal «Vrach-aspirant». — Voronezh, 2011.-№1.4 (44).
6. Ob osnovnykh garantiyakh prav rebenka v Rossijskoj Federacii: Federal'niy zakon Rossijskoj Federacii №124-FZ ot 24 iyulya 1998 g. [prinyat Gos. Dumoy 3 iyulya 1998 goda: po sostoyaniyu na 23 iyulya 2008 g.] [Eh/r]. — R/d: http://ryka-pomoschi.ru/federalnyy_zakon_ob_osnovnyh_garant
7. Ugolovniy kodeks Rossijskoj Federacii ot 13 iyunya 1996g. № 63-FZ: [prinyat Gosudarstvennoy Dumoy 24 maya 1996 goda, odobren Sovetom Federacii 5 iyunya 1996 goda] [Eh/r]. — R/d: <http://www.rg.ru/2007/11/12/ukrf-dok.html>
8. Nikitin, N.S. Formirovaniye professional'noy kompetentnosti vzaimodeystviya s VICH-inficirovannyimi u studentov fakul'teta fizicheskoy kul'turh i sporta: dis. ... kand. ped. nauk. — Kaliningrad, 2010.

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 371

Nagornaja V.A. ON THE ISSUE OF FORMATION OF LEARNERS TOLERANCE AT EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN CHELYABINSK. The common educational conception of formation of tolerance in Russian society is considered in this article. The definitions of tolerance are proposed from "Declaration of tolerance principles". Based on survey data to identify indicators of tolerance and intolerance carried out in postsecondary institutions in South Ural are offered different forms of tolerance and exposed levels of multicultural education of students.

Key words: tolerance, intolerance, international problems.

В.А. Нагорная, доц. ЧИРПО, канд. пед. наук, зав. лаб. инновационной и экспериментальной деятельности г. Челябинск, E-mail: imc74211@mail.ru

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ЧЕЛЯБИНСКА

В статье рассматривается единая воспитательная концепция по формированию толерантности в Российском социуме. Даются определения толерантности из «Декларации принципов толерантности». Предлагаются различные формы толерантности и выявляются уровни поликультурного образования обучающихся, на основе данных опроса по выявлению показателей толерантности и интолерантности, проведенного в средних профессиональных образовательных учреждениях Южного Урала.

Ключевые слова: толерантность, интолерантность, межнациональные проблемы.

Глобализация как геополитический и социокультурный феномен привнесла в международные отношения проблему сохранения национальной и культурной самобытности народов, вовлеченных в мировые интеграционные процессы. В международном праве данная проблема оказывается неразрешимой ввиду изначального противоречия декларируемого права наций на самоопределение и принципа нерушимости границ. В подобной ситуации сгладить остроту этнических и конфессиональных противоречий позволяет принцип толерантности, положенный в осно-

ву внутренней и внешней политики государств, участников мирового сообщества.

В России как полиэтническом и поликонфессиональном государстве данная проблема стоит особенно остро. Поэтому в стране разрабатывается и реализуется единая государственная политика по формированию толерантности, о чём свидетельствуют Федеральные целевые программы по формированию установок толерантного сознания и профилактике экстремизма в российском обществе [1. с. 152-154]. На региональном уровне

данная проблема также осознаётся всеми субъектами культурно-исторического процесса. Высокую социальную значимость имеет проблема развития национальных культур на Южном Урале. Перспективы решения данной проблемы будут определять как социокультурное, так и социально-экономическое развитие всего урало-сибирского региона.

По мнению отечественных культурологов, национальные культурные различия, сами по себе не могут нести отрицательного заряда, наоборот, их ценность в том, что они ведут к обогащению человеческого интеллекта и поведения, к так называемому синергетическому эффекту: продуктивному пути мирного взаимодействия различных этнических и иных социальных групп. Актуальность данной проблемы обуславливается необходимостью создавать в регионе атмосферу согласия, взаимной дружбы, ненасильственного разрешения проблем и конфликтов, толерантности и уважения друг к другу людей разных национальностей, сохранять наследие традиционной культуры народов, населяющих регион. Все это должно способствовать комфортному существованию человека любой национальности в полиэтнической среде Южного Урала.

В переводе с латинского языка, толерантность означает терпение. В процессе истории – культурного развития и становления философской мысли категория терпимости претерпевала изменения. Это является естественным явлением, так как меняется само общество, во главу угла человеческих взаимоотношений становились разные идеи. Сегодня категория толерантности носит яркую выраженную социальную окраску, о чем свидетельствует определение, данное в «Декларации принципов толерантности» [2].

В Декларации, в частности говорится, что толерантность означает уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыживания и способов проявления человеческой индивидуальности. Толерантность – это гармония в многообразии это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность. Толерантность – это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира. Толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство, это, прежде всего, активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. Толерантность – это обязанность способствовать утверждению прав человека, плюрализма, демократии и правопорядка. Понятие, означающее отказ от догматизма, от абсолютной истины, утверждающий нормы, установленные в международных правовых актах в области прав человека. Проявление толерантности, созвучное уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другим.

На Южном Урале проблема межэтнической толерантности встала в постсоветский период. После распада Советского Союза, начался «парад суверенитетов», выразившийся в образовании независимых государств на основе республик ранее составлявших единое государство. На региональном уровне проблема проявилась в активизации национального самосознания так называемых «малочисленных народов» в пространстве полиэтнических российских регионов, к которым относился и Южный Урал. Руководство и общественность Челябинской области хорошо осознавали данную проблему. В качестве примера мониторинга проблем толерантности можно назвать локальное социологическое исследование, проведенное в Челябинске в 1991 году. При подготовке нашего исследования мы обратились к документам Объединённого государственного архива Челябинской области и обнаружили материалы семинара руководителей национально-культурных центров Челябинской области за 1991 год [3. с. 23-27].

Содержательная часть анкет того периода имела два больших раздела: личное отношение к проблеме национальных отношений вообще и мнения о национальных проблемах нашего города. В выборке, доля опрошенных из так называемых «национальных меньшинств» в общем ансамбле опрошенных, выше чем реально в городе, это позволяет получить более представительные данные по каждой национальности. Главное, что бросается в глаза при анализе обоих разделов, это то, что национальные проблемы реально существуют, и то, что выражаются они по-разному для разных национальностей города: русских и украинцев с белорусами, башкир с татарами, немцев с евреями.

Именно эти различия и учитывались при определении направлений региональной национальной политики в городе Челя-

бинске и Челябинской области. Наиболее существенными представляются ответы на вопрос «Удовлетворены ли вы отношением к своей национальности?». Бросается в глаза высокий процент неудовлетворенных: среди русских, украинцев, белорусов, башкир, татар – около 40%; среди немцев и евреев – около 80%. Это доказывает, что национальные проблемы имеют глубокие исторические корни, которые следует понять и определить пути преодоления национальных противоречий. Сегодня, представляется возможным, на основе тех анкет составить своеобразный «портрет толерантности» для каждой национальности, проживающей в Челябинске.

Русские. У них степень удовлетворенности отношением к своей национальности больше, чем у других, терпимое отношение к смешанным бракам (85 %), они считают, что национальность слабо влияет на личные качества и успех (20%). Однако у части имеется устойчивая неприязнь к другим национальностям (22%), и заметны мнения, что в «наших» бедах виноваты другие национальности (14%). Примерно каждый шестой проявляет элементы шовинизма. Украинцы, белорусы. Они близки к русским, элементы шовинизма здесь значительно более слабы: неприязнь к другим национальностям незначительна (8%), в собственных бедах винят другие национальности немногие (5%). Это наиболее спокойная группа из опрошенных. Башкиры, татары. Они относительно часто встречаются с проявлениями национальной неприязни (около 20%), значительна неудовлетворенность отношением к своей национальности (около 40%), считают, что национальность заметно влияет на личные качества и успех (30 %), многие против смешанных браков (23%). Устойчивая неприязнь к другим национальностям (18%) и бытуют мнения, что в бедах виноваты другие национальности (19%), каждый пятый проявляет элементы национализма. Евреи. Часто встречаются с проявлениями национальной неприязни (42%), отсюда велика неудовлетворенность отношением к своей национальности (80%). Многие считают, что национальность заметно влияет на служебный рост (88%), отсюда и на материальное положение (41%). Заметна устойчивая неприязнь к другим национальностям (16%), но в бедах меньше винят другие национальности (10%). Отношение к смешанным бракам терпимое (88%). Немцы. Наиболее часто встречаются с национальной неприязнью (44 %), не удовлетворены отношением к своей национальности большинство (80%). Многие считают, что национальность заметно влияет на личные качества и успех, особенно на служебный рост (79%) и уровень культуры (75%). Отношение к смешанным бракам в целом негативное (42 %).

В целом в 1991 году более половины опрошенных высказали неудовлетворенность национальной политикой в городе и в области. Среди них: евреи и немцы – 60%, башкиры и татары – 40%, славяне – около 20%. В качестве пути преодоления национальных противоречий были высказаны следующие предложения. 1. Равное представительство национальностей в органах власти и управления (от 24% у русских до 68% у немцев). 2. Создание и поддержка национальных культурных центров (от 33% у русских до 74% у немцев). 3. Поддержка национальных творческих коллективов, проведение дней национальной культуры (от 28% у русских до 74% у немцев). В 1991 году национальные проблемы в городе и области существовали. Проявлялись эти проблемы для разных национальностей города по-разному, но и решались по-разному, с учетом конкретных национальных особенностей. Основные пути смягчения проблем власти города и области того периода видели в следующем: участие всех национальностей в специальных Советах с образованием комиссий по национальным проблемам и активной поддержки национальных культурных центров. Не смотря на то, что в городе и области активно шла работа национальных культурных центров, были организованы ежегодные национальные праздники и конкурсы, работали национальные библиотеки, выпускались газеты и журналы на национальных языках. Итогом взвешенной региональной национальной политики стала сравнительно с другими областями спокойная ситуация с межнациональными отношениями на целое десятилетие. Позитивный опыт толерантности следует изучать и учитывать при составлении современных проектов межкультурного диалога. Мы попытались, опираясь на предшествующий опыт привести локальный мониторинг проблем толерантности среди учащихся.

Рассмотрим проблемы толерантности в контексте образовательного пространства Южного Урала. Практически любое образовательное учреждение региона сегодня является поликультурным. Педагоги, зачастую не могут решить проблемы, возникаю-

шие из-за сформированной интолерантности, в том числе и среди учащихся средних профессиональных образовательных учреждений Челябинской области. С целью более глубокого исследования данной проблемы нами был разработан и проведен небольшой социологический опрос. В нем приняли участие 250 студентов средних профессиональных образовательных учреждений, их которых большую часть, а именно 48% составили русские, 20% башкиры и 32% представители смешанных браков. Рассмотрим итоги опроса по основным индикаторам толерантности.

Показатели интолерантности у обучающихся.

На вопрос «Испытывали ли вы обиду в связи с национальнойностью?» – 32% ответили положительно. «Влияет ли национальность на поведение?» – 80% опрошенных ответили положительно. «Есть ситуации, когда оправдана неприязнь к людям другой нации?» – 68% ответили положительно. «О человеке можно судить по национальной принадлежности?» – 16% положительно. «Есть ли народы, к которым трудно относится хорошо?» – 12% положительно. «Вам интересна только своя культура?» – 1%. «Относитесь ли вы положительно к спецпереселенцам из других районов нашей страны?» – 72% отрицательно.

«Я узнаю о межнациональных проблемах возникающих в России и в регионе и проблемах переселенцев из средств массовой информации?» – 60% положительно.

Можно сделать вывод о том, что каждый третий испытывал обиду, имел негативный опыт, связанный со своей национальной идентичностью. В сознании обучающихся существуют стереотипы, которые связывают поведение человека с его национальностью, неприязнь к людям другой национальности оправдывают теми или иными ситуациями, однако вместе с тем у обучающихся существует интерес к культуре других наций и народностей. Можно констатировать, что существующее общественное мнение по отношению к мигрантам имеет достаточно яркую негативную окраску. И здесь не последнюю роль играют средства массовой информации, особенно телевидение как наиболее доступный и действенный инструмент воздействия на сознание самых широких масс и слоев аудитории.

В ряде случаев информация о мигрантах и представителях других национальностей в южно-уральском регионе подается односторонне, предвзято, чаще, опираясь на слухи и непроверенные факты, или ограничивается криминальными сводками, с непременным указанием этнической принадлежности либо исторической родины фигурантов. Накладываются видео- и фотокдры негативного характера, вызывающие отторжение у аудитории. Самым крайним проявлением этой тенденции является показ спецопераций полиции по изъятию наркотиков, оружия или контрабанды, иллюстрирующие любую информацию, касающуюся мигрантов различных национальностей. В этой ситуации было бы целесообразно выработать единую концепцию по освещению миграционных процессов и проблем социальной адаптации, а также культурно-массовых мероприятий, праздников национальных культур, проводимых с переселенцами в СМИ, как в общероссийских, так и региональных. Концепцию, в который был бы заложен принцип уважения защиты и поощрения прав человека, нацеленную на предотвращение напряженности, конфликтности и воспитание толерантности по отношению к представителям других национальностей, мигрантов и вынужденных переселенцев [4. с. 436-440]. Рассмотрим другой индикатор толерантности.

Показатели толерантного мышления обучающихся.

На вопрос: «Готовы ли вы, принять отличную от своей точку зрения?» – 48% ответили положительно. «Межнациональные конфликты должны решаться путем переговоров и взаимных уступок?» – 56% положительно. «Многонациональность обогащает российскую культуру?» – 64% положительно. Таким образом, каждый второй готов принять другую точку зрения, больше половины понимают, что самый результативный выход из проблемы – это переговоры, взаимные уступки, мирный путь, позиция сотрудничества или компромисса. Большинство согласно с тем, что многонациональность обогащает российскую культуру. Исследование показало, что на формирование взглядов обучающихся Челябинской области по национальным проблемам влияют средства массовой информации и часто это влияние отрицательное. Опрашиваемые на себе испытывали неприязненное отношение из-за своей национальной принадлежности, были кем-то обижены. Многие из целевой аудитории относятся неприязненно к людям другой национальности, но в определенных условиях меняют свое мнение. Некоторая часть респондентов вообще не думают о межнациональных проблемах и относятся к ним равнодушно, их не интересуют проблемы других народов. Данные социологического опроса были учтены при формировании программ воспитательной и образовательной деятельности в учреждениях среднего профессионального образования Челябинской области в 2010-2011 году.

логического опроса были учтены при формировании программ воспитательной и образовательной деятельности в учреждениях среднего профессионального образования Челябинской области в 2010-2011 году.

В российской системе образования и воспитания на сегодняшний день существуют следующие подходы к формированию толерантности к представителям других национальностей: ситуативно-воспитательный, правовой, политологический, интегрированный и культурологический. Формирование толерантности невозможно без специально организованной воспитательно-образовательной системы [5. с. 95-96]. Процесс поликультурного образования включает в себя несколько уровней. Первый – глобальный – это знакомство с системой знаний о правах и свободах человека и народов, о нациях и их отношениях, о расах и религиозных конфессиях, формирование гражданских и общечеловеческих чувств, развитие позитивного опыта общения с людьми разных наций. Второй уровень – государственный – предполагает гражданскую самоидентификацию. На нем обеспечивается реализация средствами образования культуры межнационального общения. Третий – приобщение к культуре своего этноса и знакомство с этнической культурой других народов.

Учреждения образования Южного Урала при создании экспериментальных программ «Функционирования и развития воспитательной системы образовательных учреждений по формированию толерантности школьников», используют в целеполагании следующие подходы: амбивалентный (Л.И. Новикова); акмеологический (А.А. Бодаев); возрастной (А.В. Мудрик); герменевтический (И.Д. Демакова); индивидуальный (В.И. Макасова); личностный (А.В. Мудрик); позиционный (А.И. Григорьев); синергетический (В.А. Аршинов, М.С. Коган, Л.И. Новикова, Л. Селиванова); средовой (Ю.С. Мануйлов) [5, с. 100]. Реализовать вышеперечисленные подходы позволяет выполнение педагогами следующих принципов. В течение жизни личность развивает в себе социальные качества, поэтому ребенка нужно обучать культуре мира (общечеловеческим законам бытия), опираясь на естественную природу ребенка. Ребенок рождается и воспитывается в определенной культурной национальной среде, которая имеет множество позитивных черт, опора на позитивный социально-культурный опыт этноса – важнейший принцип образовательной стратегии. Принцип межнационального общения предполагает создание условий для позитивного взаимодействия и взаимообогащения детей разных культурных, национальных, религиозных и социальных групп. Принцип самоценности, предполагает принятие ребенка таким, каким он есть. Ребенок от природы способен на неосознанную агрессию, унижение и издевательство над другими, поэтому принцип нравственной атмосферы, «социального комфорта» предполагает обеспечение защиты детей от насилия и издевательства в детском коллективе. Принцип социального урока предполагает активизацию детей в поиске решений проблем детской агрессии.

Нормативно-правовое обеспечение функционирования развития модели воспитательной системы, формирующей национальное самосознание и толерантность на мировом, российском, региональном и муниципальном уровне используется в практике работы образовательных учреждений уральского региона. На уровне мирового сообществ ва, это такие документы как: Конвенция о правах ребенка; Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии; Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах; Рекомендации о развитии и использовании многоязычия во всеобщем доступе к киберпространству. На уровне законодательства РФ, это такие документы как: Конституция РФ «об образовании»; Закон «О языках народов Российской Федерации»; Постановление правительства РФ от 25.05.1994 «Об образовании фонда национально-культурного возрождения народов России»; Постановление правительства РФ от 9.08.2001 года № 659 «Формирование установок толерантного сознания и профилактике экстремизма в Российском обществе»; Постановление Совета Федерации Федерального собрания РФ от 3.03.2006 №68 «Об объединенной комиссии по национальной политике и взаимоотношения государства и религиозных объединений при совете Федерации Федерального Собрания Российской Федерации». На региональном уровне, это такие документы как: Концепция региональной национальной политики Челябинской области; Концепция областной целевой миграционной программы Оренбургской области на 2006-2010 годы; Концепции краеведческого образования в образовательных учреждениях Оренбургской, Челябинской и Курганской областей; Основные направления реализации государственной национальной политики

в Челябинской, Оренбургской и Курганской области на 2004-2010 год. *На муниципальном уровне:* Городская программа (г. Челябинск): «Этнокультурное образование и пропаганда норм толерантного поведения».

Таким образом, можно сделать выводы, что сегодня необходимо внедрение в практику работы образовательных и культурно-досуговых учреждений региона воспитательно-образовательных программ, направленных на формирование толерантного мышления, которые сформируют у подрастающего поколения южноуральцев представления о культуре мира, многовариантности человеческого бытия, привьют навыки национальной самоидентификации, а также навыки позитивного взаимодействия с представителями других наций. Важное значение в контексте рассматриваемой проблемы приобретает и ориентация системы образования на освещение вопросов связанных с межэтническими отношениями и интеграцией представителей различных этнических групп в единый Российский социум, развитие экспериментальных проектов по обозначенной проблеме. Применительно к обозначенной

нами теме можно также сказать следующее: тенденции духовной жизни южноуральцев определяются в большей степени мультипарадигмальной общекультурной свойством и значения, нежели регионально. Современная региональная культура Южного Урала представляет собой симбиоз, с одной стороны, традиционного содержания, обуславливаемый общими этнодемографическими факторами, с другой – общекультурного приоритета современной культуры. Настойчивая, постоянная упорная работа по самоорганизации на всех уровнях и в самых различных сферах является процессом формирования срединной культуры, обеспечивающей поддержание всех значимых жизненных функций, а вместе с тем сочетание факторов интеграции и дифференциации, необходимы для успешной модернизации современной культуры. В этой сети отношений достигается взаимная адаптация социальных слоев: этнических, национальных и конфессиональных компонентов, формируются устойчивое региональное и местное самоуправление, находящееся в органическом соотношении с целостной системой общечивилизационных связей.

Библиографический список

1. Куда идёт Россия: проблемы системной трансформации современного российского общества / ред. С.Г. Зырянов. – Челябинск, 2005.
2. Декларация принципов толерантности [Э/р]. – Р/д: <http://www.tolerance.ru/declar.html>
3. ОГАЧО. Ф. 3288. Оп. 201. Д. 2473.
4. Проскурякова, О.Л. Этническая толерантность как основа успешной адаптации мигрантов в российский социум // Уральские Бирюковские чтения: сб. науч. и науч.-попул. ст. / науч. ред. С.С. Загребин. – Челябинск. – 2006. – Ч. 2. – Вып. 4.
5. Этническая толерантность: ищем, пробуем, решаем...: мат. науч.-практ. конф. и метод. рекомендации. – Челябинск, 2007.

Bibliography

1. Kuda idyot Rossiya: problemih sistemnoy transformacii sovremennogo rossijskogo obshchestva / red. S.G. Zihryanov. – Chelyabinsk, 2005.
2. Deklaraciya principov tolerantnosti [Eh/r]. – R/d: <http://www.tolerance.ru/declar.html>
3. OGACHO. F. 3288. Op. 201. D. 2473.
4. Proskuryakova, O.L. Ehtnicheskaya tolerantnostj kak osnova uspešnoj adaptacii migrantov v rossijskij socium // Uraljskie Biryukovskie chteniya: sb. nauch. i nauch.-popul. st. / nauch. red. S.S. Zagrebin. – Chelyabinsk. – 2006. – Ch. 2. – Vihp. 4.
5. Ehtnicheskaya tolerantnostj: item, probuem, reshaem...: mat. nauch.-prakt. konf. i metod. rekomendacii. – Chelyabinsk, 2007.

Статья поступила в редакцию 7.12.11

УДК 37.018.324

Bagina L.V. THE RESULTATIVITY OF THE REGIONAL SYSTEM OF FAMILY PLACEMENT OF ORPHANS AND CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTS CARE IN THE ALTAI TERRITORY. In the article the theoretical and practical aspects of elaboration and realization of the management of the family placement of orphans and children left without parents care at the example of the Altai Territory. The main attention is paid to the realization of the regional model of managing the process of family placement of the children deprived of parental care. The article is destined for the specialists of patronizing organs, accompanying service, family replacement and orphanages.

Key words: technology, management effectiveness, social-pedagogical system, management model, regionality, combination of criteria.

Л.В. Багина, соискатель АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: bagina2007@mail.ru

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СЕМЕЙНОГО УСТРОЙСТВА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В АЛТАЙСКОМ КРАЕ

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты разработки и реализации управления семейным устройством детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на примере Алтайского края. Особое внимание уделено реализации региональной модели управления процессом семейного устройства детей, лишенных родительского попечения. Статья предназначена для специалистов органов опеки и попечительства, служб сопровождения замещающего семейного устройства, детских домов.

Ключевые слова: технология, эффективность управления, социально-педагогическая система, модель управления, региональность, совокупность критериев.

Устройство детей в замещающие семьи представляет собой целостную, динамическую социально-педагогическую систему, и управление ею требует системного подхода. Необходимость системного подхода в управлении семейным устройством детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, диктуется современными условиями жизни – высокой степенью интеграции общественных процессов, когда решение одной проблемы зависит от решения множества других, когда сами проблемы приобретают системный характер.

При разработке региональной модели управления семейным устройством детей-сирот, и детей, оставшихся без попечения родителей в Алтайском крае, мы опирались на окружной принцип деления края, позволяющий обеспечивать эффективное управление процессами в специфических условиях территориально-

административного устройства региона. Компонентами этой системы стали – органы опеки и попечительства в каждом муниципальном образовании, окружные центры сопровождения замещающего семейного устройства с группами для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, краевой Центр психолого-медико-социального сопровождения, обеспечивающего консультационно-методическое сопровождение процесса подбора, подготовки кандидатов в замещающие родители, сопровождения замещающего семейного устройства, краевые образовательные учреждения интернатного типа.

Под управлением семейным устройством детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, мы понимаем целенаправленное взаимодействие субъектов, ориентированное на оптимизацию процесса семейного устройства детей, лишенных

родительского попечения, его переход в более качественное состояние на основе базовых принципов и функций управления.

Субъектами управления семейным устройством детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, являются:

- специалисты органа исполнительной власти края, исполняющего функции контроля и надзора за деятельностью органов местного самоуправления, исполняющих полномочия по опеке и попечительству в отношении несовершеннолетних;
- специалисты органов опеки и попечительства;
- руководители и сотрудники уполномоченных органами опеки и попечительства организаций;
- руководители и сотрудники специально созданных Центров сопровождения замещающего семейного устройства;
- сотрудники иных организаций (в т.ч. учреждений образования, социальной защиты населения, медицинских учреждений, комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав, др.), взаимодействующих с замещающими семьями.

Структурными компонентами модели управления региональной системой семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, являются целевой, содержательный, технологический и оценочно-результативный блоки.

Основная цель, которая должна быть достигнута при практической реализации модели управления семейным устройством детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей – разработка и реализация совокупности мер (механизмов, условий, средств), обеспечивающих повышение эффективности управления семейным устройством детей, оставшихся без попечения родителей.

Управление семейным устройством детей, оставшихся без попечения родителей, предполагает реализацию последовательного цикла функций, включающих анализ, целеполагание, планирование, мотивацию, организацию, контроль и рефлексию, что составляет содержательную часть модели [1].

Выделен ряд принципов, на которых целесообразно выстраивать управление устройством детей, лишенных родительского попечения, на воспитание в семье граждан: региональность, дифференцированность, интеграционность, координационность [2].

Принцип региональности – подход к рассмотрению и решению экономических, социальных, политических проблем под углом зрения интересов и потребностей региона. Принцип региональности – подход к рассмотрению и решению экономических, социальных, политических проблем под углом зрения интересов и потребностей региона. По мнению Лазаренко И.Р., под принципом региональности понимается организация и структура образовательного пространства региона и управления им, отражающие историческое, культурное, экономическое, социальное, образовательное своеобразие региона [1].

Оснований для использования принципа региональности в нашем исследовании несколько.

Во-первых, исторически сложившаяся система устройства детей на воспитание в семье граждан в России формировалась в рамках муниципалитетов, а затем – регионов с закреплением за последними соответствующих государственных полномочий; во-вторых, современная государственная политика в области регионов, ориентированная на предоставление им большей самостоятельности; в-третьих, географический фактор – удаленность нашего края от центра, а также особенности его административно-территориального деления. В Алтайском крае самое большое количество сельских районов в Российской Федерации. Другая особенность – большая пространственная асимметрия в размещении основных секторов экономики, что обусловило наличие существенных диспропорций социально-экономического развития территорий.

Третья особенность – многонациональный состав населения региона: В Алтайском крае проживают представители 110 национальностей. Национальная структура населения края выглядит следующим образом: русские – 90,9 %, немцы – 3,9 %, украинцы – 2,9 %, белорусы – 0,4 %, казахи – 0,4 %, мордва – 0,3 %, татары – 0,3 %, чуваша – 0,3 %, алтайцы – 0,1 % и др. (http://www.aquaexpert.ru/spa_san/region22).

Принцип региональности направлен на развитие региональных систем, их подсистем и компонентов как самостоятельных, обладающих наличием необходимых и достаточных условий для полноты реализации образовательных функций. Данный подход рассматривается нами в единстве и взаимосвязи с системным с системным и синергетическим подходами.

Принцип координационности отражает способы деятельности всех субъектов, участвующих в развитии семейного устрой-

ства детей, лишенных родительского попечения, направленные на их согласованную работу.

Принцип дифференцированности представляет собой создание условий для проявления индивидуальных способностей и развития личности каждого ребенка и их учет в процессе подготовки к передаче в замещающую семью, а также его воспитания и развития в новых условиях.

Через принцип координационности осуществляется обеспечение межсетевого и внутринституционального взаимодействия субъектов семейного устройства. На наш взгляд, учитывая, что координация это приведение в соответствие, объединение, гармонизация актов и усилий, принцип координационности является неотъемлемым в развитии семейного устройства детей, лишенных родительского попечения, на воспитание в семье граждан. Именно посредством него происходит четкая взаимосвязь всех компонентов модели. Исследование литературы показало, что в образовательной системе принцип координационности в основном связывают с управлением. Главной чертой координационного управления является обеспечение слаженного взаимодействия всех сторон педагогического процесса. Применительно к нашей модели координация происходит на всех этапах семейного устройства детей, лишенных родительского попечения, и в данных условиях решает проблему согласования и объединения усилий субъектов процесса, направленных на достижение общей цели.

На 2007-2011 годы в Алтайском крае были определены задачи:

- внедрить технологий сопровождения замещающего семейного устройства (включая разработку нормативной базы, обеспечивающую функционирование вновь созданных структур – Центров сопровождения замещающего семейного устройства);
- разработать программно-методическое обеспечение реализации модели управления семейным устройством детей, лишенных родительского попечения, с учетом особенностей административно-территориального деления региона (Алтайский край);
- разработать критерии оценки эффективности управления семейным устройством детей, лишенных родительского попечения.

Технологический процесс внедрения модели представлен в виде разработанной технологии управления семейным устройством детей, лишенных родительского попечения, цель которой – эффективное обеспечение управления семейным устройством детей, лишенных родительского попечения.

Научные исследования и общемировая практика доказали, что помещение ребенка в семью будет успешным только, если ребенок подготовлен к такому помещению; семья подготовлена к приему и воспитанию такого ребенка; после устройства и ребенка, и семье оказывается необходимая помощь с целью предотвращения возвратов детей [3-6]. Важную роль в области семейного устройства детей, лишенных родительского попечения, является «сформированность» информационного поля, обеспечивающего достаточность информации для граждан о том, как можно принять детей в семью [7].

Эти подходы определяют одно из условий эффективности реализации нашей модели – внедрение технологий семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Этапы технологии управления семейным устройством детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей определены нами с учетом сформулированных задач:

1. Организация работы с населением по пропаганде семейного устройства детей, лишенных родительского попечения.
2. Процедура передачи ребенка на воспитание в семью, социально-педагогическое сопровождение процесса: реализация программ подготовки ресурсной семьи и ребенка, сопровождение знакомства ребенка и ресурсной семьи.
3. Контроль за соблюдением прав ребенка в замещающей семье: мониторинг состояния и развития ребенка в замещающей семье.
4. Социально-педагогическое сопровождение ребенка и замещающей семьи.
5. Соотношение полученных результатов с поставленной целью. Анализ и рефлексия ситуации.

Анализ динамики результатов эксперимента, проведенного на основе разработанных нами критериев аппарата, фиксирующие количественные и качественные изменения процесса управления развитием семейного устройства детей, лишенных родительского попечения, позволили сделать выводы о следующих особенностях.

Наибольшее снижение значения показателя «Возврат детей из замещающих семей в интернатные учреждения в связи с от-

меной решений о передаче их на воспитание в семью» произошло в экспериментальных группах — на 0,82 и 0,35 единиц. В контрольной группе отмечена меньшая положительная динамика низкое снижение показателя — на 0,18. По критерию «Устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» выяснено, что в исходном состоянии все исследуемые округа (контрольная и экспериментальная группы) были примерно в одинаковом положении. Вследствие экспериментальной работы значение показателя выросло в экспериментальной группе на 45,7 %.

Наиболее показательным результатом является увеличение числа граждан, прошедших подготовку к приему детей на воспитание в свои семьи. Значение данного критерия прямо пропорционально значению критерия «число случаев возврата детей из замещающих семей в интернатные учреждения в связи с отменой решений о передаче детей на воспитание в семью».

Таким образом, анализ практической реализации региональной системы семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в Алтайском крае позволил заключить, что для эффективного управления данным процессом необходимо создать следующие условия:

- обеспечение уровня управления семейным устройством детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей,

с учетом особенностей территориально-административного устройства региона (Алтайский край);

- внедрение технологий сопровождения замещающего семейного устройства, включая создание специальных структур, обеспечивающих организацию и методическую поддержку социально-педагогического сопровождения на всех этапах семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- наличие программы реализации модели управления семейным устройством детей, лишенных родительского попечения;
- обоснование совокупности критериев, обеспечивающих оценку эффективности управления семейным устройством детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Таким образом, результативность региональной системы семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в Алтайском крае достигнута введением окружного принципа административного управления, интеграцией кадровых ресурсов на муниципальном и окружном уровнях, созданием специальных образовательных учреждений — Центров психолого-медико-социального сопровождения, осуществляющих специфические функции, связанные с предоставлением социально-педагогической помощи гражданам и детям, методической поддержки субъектов сопровождения замещающего семейного устройства.

Библиографический список

1. Шамова, Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. — М., 2001.
2. Лазаренко, И.Р. Образовательное партнерство в системе дополнительного профессионального образования как условие развития профессиональной компетентности. — Барнаул, 2007.
3. Кибирев, А.А. Организационно-педагогическая модель успешной социализации воспитанников учреждений интернатного типа. — Хабаровск, 2005.
4. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы: сб. ст. / под ред. Л.М. Шипицной и Е.И. Казаковой. — СПб., 2000.
5. Терновская, М. Ф. Технология реабилитационной работы, мониторинга и оценки развития ребенка, нуждающегося в государственной защите / М.Ф. Терновская, Н.П. Иванова. — М., 2000.
6. Herriger, N. Familienintervention und sozialer Kontrolle. — Opladen, 1985.
7. Ослон, В.Д. Готова ли Москва усыновить всех сирот? // Детский дом. — 2006. — № 3.

Bibliography

1. Shamova, T.I. Upravlenie obrazovatel'nym processom v adaptivnoy shkole / T.I. Shamova, T.M. Davihdenko. — M., 2001.
2. Lazarenko, I.R. Obrazovatel'noye partnyorstvo v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya kak uslovie razvitiya professional'noy kompetentnosti. — Barnaul, 2007.
3. Kibirev, A.A. Organizacionno-pedagogicheskaya model' uspeshnoy socializacii vospitannikov uchrezhdeniy internatnogo tipa. — Khabarovsk, 2005.
4. Kompleksnoye soprovozhdeniye i korrekciya razvitiya detey-sirot: social'no-ehmotsional'niye problemih: sb. st. / pod red. L.M. Shipicinoy i E.I. Kazakovoy. — SPb., 2000.
5. Ternovskaya, M. F. Tekhnologiya reabilitatsionnoy rabotih, monitoringa i ocenki razvitiya rebyonka, nuzhdayuthegosya v gosudarstvennoy zashite / M.F. Ternovskaya, N.P. Ivanova. — M., 2000.
6. Herriger, N. Familienintervention und sozialer Kontrolle. — Opladen, 1985.
7. Oslon, V.D. Gotova li Moskva usihnovit' vsekh sirot? // Detskiy dom. — 2006. — № 3.

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 159.9

Levina L.V. APPROACH DEFINITION TO CORRECTIONAL INFLUENCE ON THE BASIS OF FEATURES OF THE PERSON SPECIFIC INDIVIDUALLY-PSYCHOLOGICHESKHE WITH DEVIATING BEHAVIOUR. In work the data of psychodiagnostic inspection of persons with deviating behavior on the basis of the factorial analysis with revealing of specific individually-psychological features surveyed is cited. On the basis of the revealed features definition of "targets" for correctional influence on persons with various kinds of deviating behavior is offered.

Keywords: deviating behavior, antisocial (делинквентное) behavior, асоциальное (immoral) behavior, аутодеструктивное (self-collapsing) behavior.

Л.В. Левина, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: larisa_levina@mail.ru

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОДХОДА К КОРРЕКЦИОННОМУ ВОЗДЕЙСТВИЮ НА ОСНОВЕ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ

В работе приводятся данные психодиагностического обследования лиц с отклоняющимся поведением на основе факторного анализа с выявлением специфических индивидуально-психологических особенностей обследованных. На основе выявленных особенностей предлагается определение «мишеней» для коррекционного воздействия на лиц с различными видами отклоняющегося поведения.

Ключевые слова: отклоняющееся поведение, антисоциальное (делинквентное) поведение, асоциальное (аморальное) поведение, аутодеструктивное (саморазрушающееся) поведение.

Социально-экономические перемены последних десятилетий объективно актуализировали потребность в исследованиях психического и физического здоровья личности, вставшей на путь нарушений поведения. Особое место в данных исследованиях занимает личность, чье поведение соотносится с понятием отклоняющееся, или девиантное. Отклоняющееся поведение личности, понимаемое как нарушение различного рода норм (Ц.П. - Короленко 1970, Н.В. Дмитриева 2000, В.Д. Менделевич 2001, Е.В. Змановская 2003 и др.), приобрело в последние годы массовый характер и поставило данную проблему в центр внимания многих ученых-исследователей [3,4,5,6,8].

Имеющиеся на сегодняшний день теоретические и экспериментальные исследования, посвященные оценке влияния различных средств коррекции на отклоняющееся поведение (Д.И. Фельдштейн 1972, С.А. Бадмаев 1999, Ю.А. Клейберг 1995, Е.В. Змановская 2003, О.В. Липунова 2002, Э.Г. Эйдемиллер 1990, В.В. - Юстицкий 1990, С.Н. Дубинин 2011), показывают, что недостаточно исследованными остаются проблемы выбора оптимальной системы средств психологической интервенции, позволяющих положительно влиять на динамику индивидуально-психологические особенности личности при различных видах отклоняющегося поведения [1-10]. Существующие подходы к психологической коррекции отклоняющегося поведения личности не систематизированы и не сконцентрированы в единое целое (С.Н. Дубинин, 2011) [1], а это, в свою очередь, актуализирует потребность в разработке целостных, комплексных по своей сути моделей, позволяющих качественно и эффективно осуществлять интервенцию при различных видах отклоняющегося поведения. Для разработки таких моделей важно определение уникальных индивидуально-психологических особенностей, так как понимание этих особенностей позволяет исследователям верно определять «мишени» коррекционного воздействия.

Для определения специфических психологических особенностей, нами было проведено экспериментально-психологическое исследование. Экспериментальную группу ($n_0=283$) составили лица с различными видами отклоняющегося поведения: антисоциальное (деликventное) поведение – лица, отбывающие наказание за совершенные правонарушения (20,13%) и воспитанники спецшкол (28,19%); асоциальное (аморальное) поведение – лица с зависимостью от ПАВ (13,76%); лица, занимаю-

щиеся проституцией (8,39%); лица, занимающиеся иждивенчеством, бродяжничеством, попрошайничеством (12,75%), лица с субкультурными девиациями (8,05%); аутодеструктивное (саморазрушающее) поведение – лица с суицидальной девиацией (8,72%). Средний возраст участников экспериментальной группы составил восемнадцать лет.

В качестве психодиагностических методик использовались следующие: методика «СОП» (склонность к отклоняющемуся поведению личности) А.Н. Орел; опросник MMPI (Мини-мульт); методика диагностики адаптации К. Роджерса – Д. Даймонда; метод рисуночной фрустрации С. Розенцвейга; стиль саморегуляции поведения В. И. Моросановой (ССП – 98); методика «САТ» (самоактуализационный тест) Э. Шострома; Hand-тест (тест руки) Э. Вагнер.

При обработке эмпирических данных применялись методы математической статистики с использованием пакета прикладных программ «Excel» и SPSS 13.0.

Тестирование, осуществляемое с помощью выбранного блока диагностических методик, позволило выявить психологические переменные, сопутствующие или каузально связанные с развитием отклоняющегося поведения. С помощью сопоставительного анализа обследованных групп были выделены особенности личности с отклоняющимся поведением и специфические составляющие различных форм девиаций.

Результаты входной диагностики были подвергнуты количественной обработке методом факторного анализа (метод главных компонент с варимакс-вращением). Строки матрицы, подвергшейся факторизации, содержали 283 наблюдения (283 испытуемых группы с отклоняющимся поведением) и 69 психологических переменных (в качестве последних выступили шкалы психодиагностических методик). Определение числа значимых факторов строилось на основе учета относительных величин собственных значений факторов. В ходе факторизации данных входной диагностики экспериментальной группы выделено восемь факторов, совместно объясняющих около половины дисперсии психологических переменных, взаимосвязанных с отклоняющимся поведением.

Результаты факторного анализа представляют интерес, с точки зрения раскрытия как структурной, так и содержательной специфики феномена отклоняющегося поведения личности, наглядно они отражены в табл. 1.

Таблица 1

Факторные нагрузки, полученные методом анализа главных компонент (после варимакс-вращения) по результатам диагностики

Первый фактор		
1	Интрапунитивное реагирование (самообвинение). Стремление поведенческих реакций на себя (фактор I)	0,98
2	Экстрапунитивное реагирование (внешнеобвиняющая направленность). Стремление поведенческих реакций личности во вне, на окружающих (фактор E)	-0,96
3	Интернальность (СПА)	0,83
4	Допущение своей виновности, но отрицание ответственности со ссылкой на смягчающие обстоятельства (I)	0,83
5	Самостоятельное решение проблемы (i)	0,81
6	Принятие на себя вины за случившееся (I)	0,78
7	Спонтанность (S, САТ)	-0,77
8	Тенденция к переживанию псевдо-физической неполноценности (Crip)	0,76
9	Агрессия и директивность (Agg+Dir)	-0,74
10	ФС интерпретируется как своего рода благо (I')	0,73
11	Ипохондрия (Hs, Мини-мульт)	0,73
12	Психастения (Pt, Мини-мульт)	0,65
13	Склонность к преодолению норм и правил (СОП)	-0,63
14	Сензитивность к себе (Fr, САТ)	0,62
15	Зависимость, потребность в помощи и поддержке со стороны других людей (Dep)	0,60
16	Враждебность, порицание, саркастические выпады (E)	-0,60
17	Отрицание собственной вины, ответственности за совершенные действия (E)	-0,58
18	Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (СОП)	0,54
19	Требование, ожидание от кого-либо разрешения ФС (e)	-0,52
20	Склонность к деликventному поведению (СОП)	-0,52
21	Подчеркивание наличия препятствия, отказ от решения проблем (E')	-0,50
22	Склонность к агрессии и насилию (СОП)	-0,50
23	Стремление к доминированию (СПА)	-0,45
24	Паранойальность (Pa, Мини-мульт)	0,42

Второй фактор		
1	Общий уровень саморегуляции (ОУ, ССП-98)	0,91
2	Планирование (Пл, ССП-98)	0,75
3	Гибкость (Г, ССП-98)	0,71
4	Оценка результатов (Ор, ССП-98)	0,69
5	Поддержка (I, CAT)	0,69
6	Программирование (Пр, ССП-98)	0,68
7	Моделирование (М, ССП-98)	0,65
8	Компетентность во времени (Тс, CAT)	0,64
9	Истерия (Ну, Мини-мульт)	-0,57
10	Самоуважение (Sg, CAT)	0,54
11	Гибкость поведения (Ex, CAT)	0,52
12	Ипохондрия (Hs, Мини-мульт)	0,48
13	Контактность (С, CAT)	0,43
14	Самостоятельность (С, ССП-98)	0,41
Третий фактор		
1	Самопрятие (СПА)	-0,78
2	Напряжение (Тен)	0,75
3	Степень личностной дезадаптации (Bas+Fail+Ten)	0,73
4	Страх перед ответным ударом со стороны др людей (F)	0,72
5	Паранойальность (Pa, Мини-мульт)	-0,61
6	Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (СОП)	-0,56
7	Гипотония (Ma, Мини Мульт)	0,47
Четвертый фактор		
1	Препятственно-доминантный тип (OD)	-0,95
2	Подчеркивание наличия препятствия, отказ от решения проблем (Е')	-0,72
3	Самозащитный тип (ED)	0,71
4	Минусы фрустрирующей ситуации не замечаются (М')	-0,41
Пятый фактор		
1	Приспособленность к социальному окружению, тенденции, связанные с социальной кооперацией (Aff+Com+Dep)	-0,68
2	Адаптация (СПА)	0,64
3	Зависимость, потребность в помощи и поддержке со стороны других людей (Dep)	-0,54
4	Склонность к агрессии и насилию (СОП)	-0,47
5	Принятие социальной роли (женской для женщин, мужской для мужчин, СОП)	0,45
6	Сензитивность к себе (Fg, CAT)	0,44
7	Эмоциональность, эмпатийность, желание сотрудничать с другими людьми (Aff)	-0,40
Шестой фактор		
1	Упорствующий тип (NP)	0,93
2	Требование, ожидание от кого-либо разрешения ФС (е)	0,73
3	Самозащитный тип (ED)	-0,65
Седьмой фактор		
1	Стремление к доминированию (СПА)	0,68
2	Шизоидность (Se, Мини-мульт)	-0,64
Восьмой фактор		
1	Импунитивное реагирование (примиряющая направленность). Уклонение от упреков других и себя (фактор М)	0,91
2	Выражается надежда, что время, естественный ход событий разрешат проблему (m)	0,68
3	Ответственность за кого-либо, вовлеченного во ФС, сведена до минимума, ФС рассматривается как неизбежная (М)	0,44
Примечание. Собственные значения факторов, не превышающие 0,4 не показаны		

Первый фактор, характеризующийся отрицательной связью с эмоциональной устойчивостью личности, объединил психологические особенности лиц с различными видами отклоняющегося поведения.

В генерализованном виде первый фактор, подчеркивая эмоциональность фрустрационных реакций, представляет конструкт «фрустрационной регрессии», обуславливающий агрессивную направленность отклоняющегося поведения, его два противоположных полюса различаются между собой, демонстрируя индивидуально-психологические особенности в её определении. Отличаясь по знаку, левый полюс определяет гетероагрессивную направленность стенических фрустрационных реакций, правый – аутоагрессивную направленность астенических фрустрационных реакций. Конструкт фрустрационной регрессии соотносится со шкалой «копыта тревоги», по которой он движется от центра с нормальной тревогой (обычное чувство основанной на реальности слабой «полезной» тревоги) к правому либо левому краю состояния повышенной тревоги. Фрустрационная регрессия отклоняющегося поведения личности отражает эмоциональные пат-

терны неконструктивной активности, связанные с недостаточностью внутренних ресурсов для реализации мотивированного поведения в связи с наличием сравнимых по силе, но разнонаправленных потребностей. В этом случае, неадаптивное поведение, связанное с затруднением выбора одной из одновременно существующих и конкурирующих потребностей, представляет собой выражение интрапсихического конфликта.

Отрицательная эмоциональность, связанная с отношением личности девианта к конфликтным травмирующим ситуациям (отличающимся стрессовой фрустрационной нагрузкой), актуализирует эмоционально отрицательно окрашенные неравновесные психические состояния высокого уровня интенсивности. Фрустрационные реакции, ухудшая продуктивность психических процессов (представлений, мышления, воображения, речи) и повышающие однородность (гомогенность) их проявлений, затрудняют процедуру принятия решений, в которой наиболее полно реализуются как отражательные, так и регуляторные функции психики.

В плане психологической коррекции первый конструкт определяет работу, в процессе которой личности с отклонениями

в поведении необходимо научиться оптимальному функционированию и эффективному взаимодействию со средой. Коррекционная поддержка должна помочь идентификации субличностей с дезинтегрирующим воздействием на целостность психики, дающая мощное оружие управления тревогой.

Второй фактор объединил личностные свойства в показатели, характеризующиеся обратной отрицательной связью с психологической устойчивостью и со способностью личности к социальной интеграции, обеспечивающие оптимальное функционирование человека в обществе. Его правый полюс, проинтерпретированный как «адаптационная пластичность», представляет качества гибкости самоактуализированной личности; левый полюс, проинтерпретированный как «дезадаптационная ригидность» представляет качества неадекватной адаптивности личности с блокированной потребностью в самоактуализации. Низкие значения, проявившиеся у испытуемых экспериментальной выборки по переменным, объединенным в факторной структуре «адаптационной пластичностью», не противоречат интерпретации их высоких показателей по шкале «дезадаптационной ригидности». Они также позволяют говорить о личности с поведенческими девиациями как о неспособной к осознанному планированию, переживающей жизнь как фатальное следствие прошлого; неспособной быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, с плохой саморегуляцией и неспособной к реорганизации её системы в связи с изменением внешних и внутренних условий; неспособной устанавливать тесные эмоционально-насыщенные контакты с людьми; с высокой зависимостью ценностей и поведения от воздействия извне; с низким уровнем самокритичности и ответственности за собственные действия; с отсутствием чувства собственного достоинства; с отношением к окружающим с неприятием, антипатией, с восприятием природы человека в целом как отрицательной («люди в массе своей скорее злы»).

В плане психологической коррекции анализ данного конструкта указывает на необходимость научиться осознанию своих мотивов, эмоций и принятой решения о том, как себя вести с учетом результатов осознания и переработки релевантной информации. Способность к пониманию актуальности выполнения какой-либо деятельности, к однозначной оценке своих мыслей может рассматриваться как прогностически благоприятный признак, поскольку в значительной мере оказывает влияние на характеристики свойств личности, способствующие её социализации. Когнитивная перестройка является наиболее оптимальным подходом для использования в коррекционном процессе.

Третий фактор был проинтерпретирован как «вынужденная блокада агрессивных тенденций (антисоциальная установка к агрессии) лишённой свободы личности».

Четвертый фактор был проинтерпретирован как «субкультурная конфронтация». С наибольшими весами в его содержании оказались представлены психологические характеристики, описывающие особенности конфликтующего с общепризнанным образом жизни стиля отношений личности с субкультурными девиациями.

В содержании пятого фактора, проинтерпретированного как «социально-психологическая адаптивность женской проституции», представлены характеристики особенностей социальной интеграции женщин, занимающихся проституцией.

С наибольшими весом в содержании шестого фактора, проинтерпретированного как «иждивенческая манипуляция», оказались представлены характеристики своеобразия подхода к взаимодействию с окружающими личности со склонностью к иждивенчеству, попрошайничеству, бродяжничеству.

Седьмой фактор, проинтерпретированный как «девиация детской созависимости» (или акцентуированной аффилиации), отражает характеристики особенностей личностного развития ребенка в подростковый период. Он обуславливает формирование созависимого и зависимого поведения у детей с эмоциональной вовлеченностью в детско-родительские отношения (с эмоциональной привязанностью к родителям), возникшего в условиях неблагоприятной семейной обстановки (на различных уровнях объективных и субъективных микро-, мезо- и макрофакторов) и неустойчивости детско-родительских отношений.

Восьмой фактор, проинтерпретированный как «инфантильная безответственность», соотносится с несформированностью предпосылок для нравственной регуляции поведения и определяет характеристики импунитивной направленности фрустрационных реакций личности воспитанников спецшкол (толерантно-выжидательная тактика) как проявление неадекватной легкости в отношении конфликтных ситуаций, являющиеся лишь одним из способов защиты своего «Я».

Факторизация корреляций между переменными, связанными с отклоняющимся поведением, позволила выделить два главных фактора (конструкта), соответствующих основным его параметрам и шесть факторов, соответствующих дополнительным параметрам поведенческих девиаций (характеристики специфических особенностей личности с различными видами отклоняющегося поведения).

Представленные данные показывают, что у лиц с различными видами отклоняющегося поведения имеются общие и специфические особенности, проявляющиеся на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях личностного развития и оказывающие дезинтегрирующее влияние на целостность личности;

Общими психологическими параметрами личности с отклоняющимся поведением являются два конструкта – конструкт фрустрационной регрессии и конструкт дезадаптационной ригидности.

Специфическими психологическими особенностями являются латентная гетероагрессия, инфантильная безответственность, иждивенческая манипуляция, субкультурная обособленность и детская созависимость определяемая в характеристиках конкретного вида отклоняющегося поведения.

Разработка системы психологической коррекции должна учитывать выявленные особенности, отражающие структурные и содержательные аспекты феномена отклоняющегося поведения, и носить реконструктивный характер за счет воздействия на когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы посредством сочетания индивидуальной и групповой психологической работы с использованием широкого, но в то же время наиболее целесообразного для лиц с отклоняющимся поведением спектра психологических средств.

Библиографический список

1. Бадмаев, С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. – М., 2003
2. Дубинин, С.Н. Психологические детерминанты и механизмы коррекции девиантного поведения личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Нижний Новгород, 2011.
3. Змановская, Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения) – М., 2003
4. Короленко, Ц.П., Социодинамическая психиатрия / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – М., 2000.
5. Короленко, Ц.П. Личность и общество: проблемы современной психологии: материалы международной заочной научно-практической конференции / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск, 2010. – Ч. 1.
6. Клейберг, Ю.А. Социальная психология девиантного поведения. – М., 2004.
7. Липунова, О.В. Психология, диагностика и коррекция отклоняющегося поведения: практическое пособие. – Комсомольск– на Амуре, 2002.
8. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения: учеб. пособие. – М., 2001.
9. Фельдштейн, Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М., 1995.
10. Эдеймиллер, Э. Психология и психотерапия семьи / Э. Эдеймиллер, В. Юстицкис. – СПб., 2001.

Bibliography

1. Badmaev, S.A. Psikhologicheskaya korrekciya otklonyayuthegosya povedeniya shkolnikov. – М., 2003
2. Dubinin, S.N. Psikhologicheskie determinanti i mekhanizmi korrekci deviantnogo povedeniya lichnosti: avtoref. dis. ... d-ra psikh. nauk. – Nizhniy Novgorod, 2011.
3. Zmanovskaya, E.V. Deviantologiya (psikhologiya otklonyayuthegosya povedeniya) – М., 2003
4. Korolenko, C.P., Sociodinamicheskaya psikhiatriya / C.P. Korolenko, N.V. Dmitrieva. – М., 2000.
5. Korolenko, C.P. Lichnost i obshchestvo: problemi sovremennoy psikhologii: materialih mezhnunarodnoy zaочноy nauchno-prakticheskoy konferencii / C.P. Korolenko, N.V. Dmitrieva. – Novosibirsk, 2010. – Ch. 1.

6. Kleyberg, Yu.A. Social'naya psikhologiya deviantnogo povedeniya. – M., 2004.
7. Lipunova, O.V. Psikhologiya, diagnostika i korrekciya otklonyayuthegosya povedeniya: prakticheskoe posobie. – Komsomol'sk– na Amure, 2002.
8. Mendelevich, V.D. Psikhologiya deviantnogo povedeniya: ucheb. posobie. – M., 2001.
9. Fel'dshteyn, D.I. Problemih voznrastnoy i pedagogicheskoy psikhologii. – M., 1995.
10. Ehdeymiller, Eh. Psikhologiya i psikhoterapiya semji / Eh. Ehdeymiller, V. Yustickis. – SPb., 2001.

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 378:001

Bazeljuk V.V., Shulgina T.A., Belousova N.A. THE SIGNIFICANCE OF THE RATING SYSTEM OF THE EFFICIENCY OF THE UNIVERSITY RESEARCH WORK. The article deals with the creating a rating system of research and educational and methodological work of the faculty from the aspect of quality of research work. The theoretical pattern of rating is represented in the article; the main components of the subsection indices are described.

Key words: rating system, indices of rating, research work.

В.В. Базельюк, д-р пед. наук, проф., проректор по научной работе Челябинского государственного педагогического университета; **Т.А. Шульгина**, канд пед. наук, начальник учебно-методического управления Челябинского государственного педагогического университета; **Н.А. Белоусова**, канд. биол. наук, доц., начальник организационно-педагогического отдела Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: beam@cs.pu.ru

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗА

В статье актуализирована проблема создания рейтинговой системы научно-исследовательской деятельности и учебно-методической деятельности профессорско-преподавательского состава в аспекте качества научной деятельности. Представлена теоретическая конструкция модели рейтинга, описаны основные составляющие показателей подраздела научной деятельности.

Ключевые слова: рейтинговая система, показатели рейтинга, научно-исследовательская деятельность.

В настоящее время в России и за рубежом существуют различные подходы к построению рейтинговых систем. В тоже время можно выделить общие тенденции, характеризующие данный процесс:

- в условиях конкуренции, существующей в современной образовательной среде, ведущее место занимает проблема разработки правильной методики подготовки рейтинга;
- большое значение имеет соответствие критериев, показателей, методов сбора и анализа данных требованиям, предъявляемым рейтингу;
- наиболее распространенными являются институциональная и специализированная модели оценки [1].

Необходимо особо подчеркнуть, что «На сегодняшний день рейтинги университетов становятся не только ориентиром для абитуриентов и родителей при выборе образовательного учреждения для получения квалификации, но и как следствие одним из инструментов повышения качества образования.

Целями определения рейтинга, как правило, являются следующие:

- предоставление информации для принятия решений (абитуриентам, их родителям, политикам, фондам, работодателям, международным организациям);
- способствование развитию конкуренции высших учебных заведений;
- стимулирование создания и развития центров обеспечения качества внутри вузов» [2; 7].

В условиях модернизации национальной системы высшего профессионального образования обеспечение современного качества научно-исследовательской и научно-методической деятельности профессорско-преподавательского состава вуза не представляется возможным без разработки комплексных подходов и соответствующих критериев оценки [3].

Констатирующий анализ различных моделей рейтинга позволил сделать вывод о необходимости создания принципиально нового интеллектуального продукта в аспекте рассматриваемой проблематики. Для решения этой задачи временным научно-исследовательским коллективом (ВНИК) Челябинского государственного педагогического университета был создан и зарегистрирован интеллектуальный продукт «Рейтинг научно-исследовательской деятельности и научно-методической деятельности профессорско-преподавательского состава вуза» (Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ

№ 2010617343, выдано Федеральной службой по интеллектуальной собственности по патентам и товарным знакам).

В основу разработанной рейтинговой системы были положены сопряженные с соответствующими аккредитационным показателями и сведениями, представляемыми в Минобрнауки РФ – базы данных по научно-исследовательской и научно-методической деятельности профессорско-преподавательского состава вуза. Реализация данной системы в практике работы ЧГПУ позволяет оперативно осуществлять сбор, анализ, хранение и передачу необходимой отчетной документации о НИД и НМД ППС вуза. Следует отметить также, что созданная база данных является мощным инструментом в развитии НИД и НМД в структурных подразделениях университета для различных категорий научно-педагогических работников.

Деятельность ВНИК по разработке модели рейтинга осуществлялась в рамках аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2011 годы). Мероприятие 3, проект № 6464 «Рейтинговая система оценки качества научно-исследовательской и научно-методической деятельности профессорско-преподавательского состава гуманитарного вуза». В 2011 году реализованы аналитико-проектировочный, опытно-экспериментальный и оценочно-корректировочный этапы работы.

Декомпозиция рейтинга преподавателя вуза состоит из двух основных частей: рейтинг «П» – квалификационный потенциал преподавателя, накопленный за все время работы в вузе, рейтинг «А» – активность преподавателя по НИД и НМД за каждый год.

Рейтинг П учитывает: квалификационные характеристики (ученая степень, звание, членство в РАН, РАО), наличие государственных и ведомственных наград, почетных званий, индекс научного цитирования. Раздел П рейтинга содержит также показатель «Потенциал преподавателя», который представлен критериями, характеризующими уже существующие достижения преподавателя: наличие ученой степени и ученого звания, членство в государственных академиях наук, наличие наград различного уровня и индекс научного цитирования.

Рейтинг А включает результаты учебной, методической, научной и воспитательной деятельности, работы на имидж университета. Важность каждого частного показателя определяется его весом в баллах за единицу показателя. Индивидуальные рейтинги преподавателя П и А определяются соответственно как суммы

произведений натуральных величин (значений) показателей на балл за единицу показателя.

В целях стимулирования активности преподавателей коэффициенты весомости рейтингов П и А соотносятся как 0,33:0,67.

Таким образом, абсолютный общий личный рейтинг преподавателя равен

$$P = 0,33 П + 0,67 А$$

Разработаны исходные данные для определения рейтинга преподавателя, в которых указаны наименования показателей и их порядковые номера. Все показатели имеют строго однозначную интерпретацию.

Существенное значение в рейтинге А имеют показатели научно-исследовательской деятельности, как одного из приоритетов развития университета. В структуре рейтинга данному аспекту посвящен раздел 2 «Научная деятельность», представленный следующими подразделами: научно-исследовательская деятельность, научно-издательская деятельность, руководство научно-исследовательской работой студентов и учащихся, научно-организаторская работа, подготовка научных и научно-педагогических кадров. Перечислим компонентный состав каждого из подразделов:

- **научно-исследовательская деятельность:** участие в работе научных центров и лабораторий, семинарах конференциях выставках, грантах, оформление патентов, а также руководство различными видами научно-исследовательских работ в образовательных учреждениях и организациях в соответствии с договорами о научном и педагогическом сотрудничестве;

- **научно-издательская деятельность:** количественные и качественные показатели участия ППС в издании монографий, научных статей, в том числе в рецензируемых журналах ВАК РФ;

- **руководство научно-исследовательской работой студентов и учащихся:** подготовка докладов на конференциях различного уровня, подготовка научных публикаций со студентами и учащимися, участие в конкурсах и олимпиадах, руководство научно-изобретательской работой студентов и учащихся, руководство научно-творческими лабораториями и кружками;

- **научно-организаторская работа:** членство в экспертных советах Всероссийской аттестационной комиссии, работу в диссертационных советах, организацию научных мероприятий (конгрессов, симпозиумов, конференций, олимпиад и т.д.), членство в редакциях научных изданий, рецензирование и экспертиза научных изданий, а также оппонирование и подготовка отзывов на научные издания, рецензирование и экспертиза диссертацион-

ных исследований, выпуск изданий по итогам проведения научных мероприятий;

- **подготовка научных и научно-педагогических кадров:** руководство аспирантурой, докторантурой, соискателями ученых степеней, руководство научными сотрудниками.

Необходимо особо подчеркнуть, что созданные базы данных по разделу «Научная деятельность» существенным образом сокращают количество временных затрат на подготовку достаточно объемных по своему содержанию сразу нескольких частей итогового отчета о научной деятельности вуза, а именно:

- подготовка кадров высшей научной квалификации (численность ППС, имеющих ученую степень по отраслям наук);

- организация научно-исследовательской деятельности студентов и их участие в научных исследованиях и разработках (международные, всероссийские, региональные конкурсы на лучшую научно-исследовательскую работу, конференции, выставки студенческих работ);

- результативность научно-исследовательской деятельности студентов (доклады на научных конференциях и семинарах всех уровней, количество экспонатов, выставленных на выставках, студенческие работы, представленные на конкурсы различного уровня, гранты, стипендии Президента и правительства РФ, заявки, охраняемые документы, лицензии на объекты интеллектуальной собственности);

- результативность научных исследований и разработок ППС (монографии, научные статьи, сборники трудов, грифованные издания, патенты на изобретение, участие в выставках и конференциях, премии награды, дипломы) и другое.

Еще одним важным аспектом созданного программного продукта является возможность в автоматическом режиме получить необходимые данные о состоянии и динамике развития научно-исследовательской деятельности в вузе от каждого конкретного научно-педагогического работника через качество НИД на кафедре к оценке эффективности результатов НИД на факультетах и в конечном итоге в целом по вузу.

Подводя общие итоги результатов реализации проекта «Рейтинговая система оценки качества научно-исследовательской и научно-методической деятельности профессорско-преподавательского состава гуманитарного вуза» по разделу «Научная деятельность» можно констатировать повышение качества мониторинга по оценке НИД и прогнозирование перспектив дальнейшего развития научной деятельности в ЧГПУ с учетом выявляемых рисков.

Библиографический список

1. Шульгина, Т.А. Рейтинг в оценке деятельности российских и зарубежных вузов. / Г.Н. Воробьева, Т.А. Шульгина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — Челябинск, 2010.
2. Рейтинговая оценка качества научно-исследовательской и научно-методической деятельности преподавателя вуза: уч. пособие / Т.А. Шульгина, Г.В. Воробьева, С.А. Хузина. — Челябинск, 2009.
3. Базелюк, В.В. Мониторинг развития инфраструктуры науки ЧГПУ за 2007/2008 учебный год / В.В. Латышин, В.В. Базелюк // Подготовка педагога профессионального обучения: традиции и инновации: сб. научных статей региональной межвузовской научной лаборатории «Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования». — Челябинск, 2008.

Bibliography

1. Shulgina, T.A. Reyjting v ocenke deyatel'nosti rossijskikh i zarubezhnykh vuzov. / G.N. Vorobjeva, T.A. Shulgina // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. — Chelyabinsk, 2010.
2. Reyjtingovaya ocenka kachestva nauchno-issledovatel'skoy i nauchno-metodicheskoy deyatel'nosti prepodavatelya vuzov: uch. posobie / T.A. Shulgina, G.V. Vorobjeva, S.A. Khuzina. — Chelyabinsk, 2009.
3. Bazelyuk, V.V. Monitoring razvitiya infrastruktury nauki ChGPU za 2007/2008 uchebnyy god / V.V. Latushin, V.V. Bazelyuk // Podgotovka pedagoga professional'nogo obucheniya: tradicii i innovacii: sb. nauchnykh statey regional'noy mezhvuzovskoy nauchnoy laboratorii «Aktual'nye problemy professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya». — Chelyabinsk, 2008.

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 001.8(07): 378

Suhovienko E.A., Charikova S.V. **PRACTICAL QUESTIONS OF THE PROJECT METHODS INTRODUCTION IN THE PROCESS OF KEY COMPETENCES FORMING AT THE COMPUTER SCIENCE LESSONS.** The article is initiated to the practical questions of the project methods introduction in the process of computer science training. There is the analysis of the concept of "project", practical aspects of the project methods usage at the computer science lessons in modern Russian school here. It is proved methodical and logic division within the limits of the project method such concepts as "a project" and "a project types task". This division is caused by transients in a technique of computer sciences teaching.

Key words: key competences, project method, a project types task.

Е.А. Суховиенко, д-р пед. наук, проф., зав. каф. алгебры, геометрии и методики преподавания математики ЧГПУ, E-mail: suhovieenko@mail.ru; **С.В. Чарыкова**, ассистент каф. информатики и методики преподавания информатики ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: shefersv1985@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ И ИКТ

Статья посвящена проблемам применения метода проектов в преподавании информатики. Анализу подвергается понятие «проекта», практика использования метода проектов на уроках информатики в современной российской школе. Обосновывается методическое и логическое разделение в рамках метода проектов таких понятий как «проект» и «задание проектного типа», что обуславливается переходными процессами в методике преподавания информатики.

Ключевые слова: ключевые компетенции, метод проектов, задание проектного типа.

Обращение именно к методу проектов как одному из наиболее перспективных методов, способствующих в современных российских образовательных реалиях формированию компетенций как новой образовательной цели на уроках информатики, обусловлено следующими соображениями. Во-первых, метод проектов имеет достаточно широко проработанную педагогическую и технологическую базу. Во-вторых, метод проектов уже получил достаточно широкое распространение в российской образовательной практике, в том числе, в преподавании информатики, о чем говорят многочисленные работы учителей. В-третьих, метод проектов может стать наиболее оптимальным инструментом формирования ключевых компетенций, поскольку требуется плавный, эволюционный переход от традиционных методик обучения к процессуальным (в терминологии М.В. Кларина, ориентированным на сам процесс решения проблем и поиска информации, а не на усвоение конечной суммы знаний [1]), а метод проектов «привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями» [2].

Прежде всего, определимся с понятием «метод проектов». Мы остановимся на определении Е.С. Полат, которая является одним из крупнейших специалистов в этом вопросе, на что, в частности, указывает повсеместное, явное и неявное, цитирование ее работ практически в любом исследовании, посвященном реализации метода проектов. Е.С. Полат использует именно дефиницию «метод» и, соответственно, указывает: «Это путь познания, способ организации процесса познания. Поэтому, если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [2]. Е.С. Полат отмечает, что главное в методе проектов – стимуляция «интереса учащихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающим решение этих проблем, умение практически применять полученные знания, развитие рефлексивного... или критического мышления» [2]. Повышение мотивации достигается за счет того, что в основу метода проектов положена «идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на конкретный результат, который получается при решении той или иной значимой проблемы» [3, с. 60].

Вопросы внедрения метода проектов на уроках информатики связаны с проблемой понимания «проекта» как такового. К постановке такой проблемы подталкивает статья зав. кафедрой информатизации образования Владимирского института повышения квалификации работников образования В.А. Власенко. Автор указывает, что современные педагоги неверным образом понимают, что такое «проект». К подобному заключению В.А. Власенко пришла, анализируя те проекты, которые учителя информатики предлагают на своих уроках. Одними из типичнейших (и с этим нельзя не согласиться, анализируя работы учителей информатики по методу проектов) являются такие проекты, как создание «собственного» программного продукта «Калькулятор», тематической презентации, макета школьной газеты и т.п. Автор указывает, что в данном случае мы имеем дело с выполнением определенного алгоритма в определенном программном продукте. Однако это только «половина» метода проектов, так как подлинной задачей данного педагогического инструмента является выработка в детях умения не просто решать какие-либо задачи посредством создания самостоятельного конечного продукта,

а именно формирование «проективного мышления». Последнее связано с умением, проанализировав определенный массив информации, увидеть проблему и нащупать пути решения ее, которые можно формализовать уже в виде привычных формул.

Поясним, вслед за В.А. Власенко: дети зачастую в рамках решения олимпиадных задач сталкиваются с такими из них, которые требуют в повседневной жизни применить полученные на информатике знания. И учащиеся не справляются с такими заданиями, поскольку для них присутствует «невидимый барьер» между усвоенными в виде формул и навыков решения учебных задач предметным материалом и реальной жизнью, точнее возможностью в жизни изученные формулы применить. Знание остается как бы «мертвым грузом» до тех пор, пока ученики не получают однозначную идентификацию поставленной задачи с уже ранее решавшейся. И здесь В.А. Власенко указывает на принципиальное назначение метода проектов – научить детей самостоятельно ставить задачу. Причем автор указывает на первичность умения постановки задачи перед обладанием конкретным набором знания по предмету: «Для успешного решения проблемы необходимо знать и алгоритмы, и формулы, и операторы, причем на начальных этапах обучения усилия и педагога, и ученика должны быть направлены на их формирование. Но постепенно традиционные знания, умения и навыки должны занять соответствующее место – место внутреннего ресурса субъекта, “знаниевой подложки для развития интеллекта”. Далее необходимо формировать потребность и способность мыслить, использовать имеющиеся внутренние ресурсы, в том числе и ЗУНы» [4]. Кроме того, В.А. Власенко указывает, что необходимое условие реализации метода проектов в целом и любого конкретного проекта в частности – это грамотная постановка учебной ситуации. Автор акцентирует внимание именно на понятии «ситуация», поскольку полагает, что первичным в работе учащихся должна быть деятельность, и учебная ситуация должна ее спровоцировать. В целом, исходя из рассуждений В.А. Власенко, можно сформулировать следующие обязательные требования к методу проектов на уроках информатики:

- проблемность (т.е. отсутствие предзаданного алгоритма решения учебной ситуации) и вытекающая отсюда необходимость самостоятельной постановки задачи, т.е. перевода набора эмпирических данных в вид «условий» задачи с определенным алгоритмом решения;
- вариативность решения (вариантов решения всегда больше чем один, как оно и бывает в реальной жизни, и учащиеся должны это осознавать и не бояться рассуждать и делать ошибки – главное иметь их корректировать);
- интегративность (проектная учебная ситуация должна выходить за пределы любого учебного предмета, поскольку проблема в реальной жизни представляется связанной со множеством факторов и областей существования – поэтому интегративный момент усилит мотивацию и максимально приблизит проект к реальности).

Исходя из наблюдения В.А. Власенко, представляется уместным провести терминологическое и практическое разделение «проектов», которые используются в процессе преподавания информатики. Разделение предполагает вычленение из общепотребительного в педагогической практике понятия «проект» такой единицы как «задание проектного типа». Тогда под «проектом» следует понимать учебную ситуацию без очевидного алгоритма решения, требующую получения на выходе некоего «конкретного продукта». В свою очередь, «задание проектного типа» – это учебная задача, которая предполагает очевидный алгоритм решения

и итоговый «конкретный продукт», но не указывает его точного содержательного наполнения. Примером для задания проектного типа как раз и выступают многочисленные «проекты», предлагаемые в конкурсных работах и методических пособиях учителями информатики: «Чертеж дома вашей мечты», «Визитка», «Поздравительная открытка» (в графических пакетах), «Газета» (в текстовых редакторах), «Семейный альбом» (презентация) и т.п. Выделение задания проектного типа как специфичной учебной единицы связано с тем, что обозначение учителем алгоритма получения конечного продукта является необходимой процедурой с точки зрения выполнения учебной программы и работы над конкретными темами. Поэтому и требуется использование в большей степени алгоритмизированного задания проектного типа, представляющего переходный способ организации работы учащихся.

Таким образом, технологический алгоритм решения проблемного задания проговаривается учителем до самого задания. Не случайно многие учителя шаблонно указывают на следующую последовательность действий при работе с проектами: объяснение ученикам теории – решение практических заданий – работа над проектом. В рамках подобной процедуры учащийся изначально мотивируется на усвоение алгоритма, предложенного в теоретической предпроектной части, и в дальнейшем его задача – дать самостоятельное содержательное наполнение проекту. Например, когда дается задание создать базу данных на интересующую тему, учащийся изначально сориентирован на алгоритм решения задачи (т.е. сформулирована сама задача – создать базу данных, причем ему уже показано и рассказано, как это делается), а поле его самостоятельности четко очерчено подбором материала.

В свою очередь, собственно проект подразумевает, что никакой изначальный алгоритм его воплощения в конкретный продукт не задан и учащийся сам должен сначала придумать алгоритм превращения проблемы в задачу, а потом задачу решить, реализовать. Прекрасный пример приводит В.А. Власенко: «Учащимся было предложено, используя средства информатики, попробовать разрешить возможные проблемы, возникающие как у их первого учителя, так и у его учеников при изучении систем счисления в начальной школе» [4]. В описанной ситуации учащиеся изначально не ориентированы, какой конечный продукт они должны выдать. Это может быть и программа, и презентация, и учебное пособие, и флеш-анимация и т.д. Поэтому им необходимо сначала преобразовать проблему в задачу – решить, в каком конечном продукте наиболее оптимально будет решена проблемная ситуация, для чего необходимо проанализировать имеющиеся данные, а затем уже по изученному алгоритму (что не отрицает возможности творчества) перейти к реализации проекта. Очевидно, работа над подобным проектом – гораздо более высокий уровень самостоятельности, способствующий в большей степени формированию компетентности учащегося. Таким образом, в случае задания проектного типа учащийся, как правило, проявляет самостоятельности на стадии подбора материала и варьирует алгоритмы реализации предзаданного конечного результата (презентация, графика, база данных). В случае реализации проекта перед учащимся изначально ставится проблема без определенного конечного результата и, соответственно, предзаданного технологического алгоритма. Поэтому целью учащегося на начальном этапе является работа над определением оптимального конечного продукта, а затем уже его реализация.

Как уже сказано, работа над базой данных или презентацией в случае проектного задания требует самостоятельного подбора содержания данных информационно-коммуникационных продуктов. Именно в этой области учащиеся проявляют самостоятельность. Но, необходимо признать, что именно эта составляющая реализуемых проектов зачастую бывает подготовлена на низком уровне. Исходя из опыта работы, следует отметить, что данная проблема решается посредством накопления опыта самостоятельной работы учащимися, а так же посредством интеграции с учителями-предметниками. В данном случае, интеграция носит взаимовыгодный характер, т.к. учителя-предметники часть учебной нагрузки по выполнению домашних заданий переводят в более интересный для учеников вид. Кроме того, присутствует вероятность, при условии качественно проведенной работы над проектом, получить хороший мультимедийный, информационный продукт, который в дальнейшем можно использовать в процессе преподавания как элемент методики. В силу этого, большое значение имеет сотрудничество преподавателя информатики и учителей-предметников. С точки зрения дополнительной мотивации для работы над выполнением проекта может выступать договоренность о том, что учащийся получит оценку за реализованный продукт не только по информатике, но и по тому предмету, тематика которого соотносима с содержательной стороной проекта. Примерами выступают многочисленные тематические презентации, создание баз данных с химическими формулами, историческими датами, деятелями и событиями, писателями и их библиографией, а также более сложные и интегрированные проекты, такие как мультимедийные энциклопедии по предметам или отдельным большим темам в рамках предмета.

Подытожим результаты применения проектных методик на уроках информатики. В первую очередь, применение метода проектов выступает элементом формирования ключевых компетенций на уроках информатики, чему способствует совпадение основных черт компетентностного подхода и метода проектов – интегративности (выражающейся в широкой над- и междисциплинарности), процессуальности (т.е. ориентации на сам процесс решения проблем, а не на усвоение некой суммы знаний) и практикоориентированности. Безусловно, следует считать верным то утверждение, что метод проектов стимулирует активизацию различных сфер личности школьника, а также позволяет повысить продуктивность обучения, его практическую направленность.

Безусловно, у применения метода проектов в школе есть ряд трудностей. В первую очередь, метод проектов требует высокого профессионализма учительского состава. Как указывает М.В. Анисимов, «технологии проектного обучения информатике имеют сложную циклическую структуру, поэтому более продолжительны и требуют более высокой профессиональной готовности учителей» [3, с. 60]. В связи с требованием специальной подготовки учителей И.Н. Фалина и М.Н. Мохова отмечают, что педагог, который стремится применить активные методы обучения, в том числе и метод проектов, необходимо иметь специальную «тренинговую» подготовку, чему учителей пока еще не учат, хотя данный недостаток отчасти компенсируется знакомством с методической литературой [5]. Таким образом, проблемы внедрения метода проектов носят организационно-технологический характер, в то время как применение данного метода позволит эволюционным путем осуществить переход к компетентностному подходу на уроках информатики.

Библиографический список

1. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). – Рига, 1995.
2. Полат, Е.С. Метод проектов [Э/п]. – Р/д: http://www.iteach.ru/met/metodika/a_2wn3.php
3. Анисимов, М.В. Социокультурный аспект организации проектной деятельности учащихся на уроках информатики // Труды чувашского отделения Академии информатизации образования / под ред. Н.В. Софроновой. – М., 2006.
4. Власенко, В.А. Метод проектов в информатике: все с [Э/п]. – Р/д: <http://www.openclass.ru/node/222764>
5. Фалина, И.Н. Использование активных методов обучения на уроках информатики [Э/п]. – Р/д: <http://festival.1september.ru/articles/507660/>

Bibliography

1. Klarin, M.V. Innovacii v mirovoyj pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniya, igrih i diskussii (Analiz zarubezhnogo opihtha). – Riga, 1995.
2. Polat, E.S. Metod proektov [Eh/r]. – R/d: http://www.iteach.ru/met/metodika/a_2wn3.php
3. Anisimov, M.V. Sociokulturnij aspekt organizacii proektnoj deyatel'nosti uchastikhhsya na urokhakh informatiki // Trudih chuvashskogo otdeleniya Akademii informatizacii obrazovaniya / pod red. N.V. Sofronovoj. – M., 2006.
4. Vlasenko, V.A. Metod proektov v informatike: vse s [Eh/r]. – R/d: <http://www.openclass.ru/node/222764>
5. Falina, I.N. Ispol'zovanie aktivnihkh metodov obucheniya na urokhakh informatiki [Eh/r]. – R/d: <http://festival.1september.ru/articles/507660/>

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 316

Ruksha G.L., Kudrina E.L. INTELLECTUAL LEISURE OF MEGAPOLITANS: PROBLEMS AND WAYS OF THEIR SOLVING.

The article observes the actual problems of megapolitan intellectual leisure provoked by the tendency of formation and development of megapolises in Russia, specified by both: level of urban economy development and formation of the specific type of urban culture in part of the Russian Federation.

Key words: megapolis, agglomeration center, urban culture, social cultural activity, cultural leisure sphere, self-organized leisure cooperative.

Г.Л. Рукша, канд. пед. наук, проф. СФУ, г. Красноярск, E-mail: public@krskstate.ru;

Е.Л. Кудрина, д-р пед. наук, проф. КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: priemnaya@kemguki.ru

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ДОСУГ ЖИТЕЛЕЙ МЕГАПОЛИСОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

В статье рассматриваются актуальные проблемы интеллектуального досуга жителей мегаполиса, вызванные тенденцией становления и развития крупных городов в России, обусловленные не только уровнем развития экономики регионов, но и формированием специфического типа городской культуры в субъектах Российской Федерации.

Ключевые слова: мегаполис, агломеративный центр, городская культура, социально-культурная деятельность, культурно-досуговая сфера, самоорганизованное досуговое объединение.

В современной России наблюдается тенденция становления и развития крупных городов. Наряду с общепризнанными мегаполисами, такими как Москва и Санкт-Петербург, в стране стремительно развиваются города-миллионники – Екатеринбург, Казань, Нижний – Новгород, Новосибирск, Омск, Пермь, Ростов-на-Дону и др. Значительный прирост населения как один из показателей общего процесса укрупнения российских городов характерен и для Красноярска.

В настоящее время Министерством регионального развития Российской Федерации разрабатывается программа создания восьми крупных городских агломеративных центров с многомиллионным населением, включающая такие проекты, как «Большой Ростов», «Иркутск-Ангарск-Шелехов», «Находка-Уссурийск-Владивосток» и т.д. Срок действия программы рассчитан на 20 лет.

На пятом Красноярском экономическом форуме, состоявшемся 15 февраля 2008 года, прошла конференция «Перспективы развития российских агломераций», на которой обсуждались вопросы формирования Красноярской агломерации. В процессе обсуждения было предложено реализовать данный проект в три этапа.

На первом этапе, с 2008 по 2012 гг., город будет создавать инновационную экономику, после чего, на втором этапе, с 2013 по 2017 гг., произойдет формирование новых центров производства товаров и услуг. Наконец, на третьем, с 2018 по 2020 гг., г. Красноярск должен постепенно превратиться в постиндустриальную агломерацию, способную принять на своей территории любые саммиты мирового уровня, например, такие как «Экспо-2020». К этому времени предполагается, что население агломерации достигнет, по меньшей мере, 1,2 млн. человек.

По прогнозам социологов, создание в России мегаполисов отразится не только на экономике регионов, уменьшении дотационных и непривлекательных для проживания и ведения бизнеса территорий, но и на формировании специфического типа городской культуры в субъектах Российской Федерации.

В современной урбанистике культура мегаполисов определяется такими категориями, как инновационность, гетерогенность, поликультурность, плюралистичность, диалогичность, а в качестве важнейшего условия его развития рассматривается отлаженное функционирование систем коммуникаций, включающих транспорт, СМИ, системы социальной координации.

Специфика культуры крупных городов заключается в высоком уровне децентрализации субъектов социально-культурной и культурно-досуговой сферы, что проявляется в развитии наряду с институциональными неинституциональных форм организации досуга (самоорганизованное досуговое объединение).

В науке термин «самоорганизованное досуговое объединение» («досуговая кооперация») различными авторами рассматривается по-разному, мы придерживаемся точки зрения А.З. Подберезкиной, которая понимает его как «значительную по размерам, локально ограниченную и социально обособленную группу людей, объединённых общей деятельностью, выражающих свою сопринадлежность разными способами» [1-5].

Одним из основных атрибутов самоорганизованных досуговых объединений является принципиальная вне рыночная направленность их деятельности, то есть досуговое объединение одновре-

менно является и производителем, и потребителем досуговой услуги. В этом случае мы рассматриваем рынок досуговых услуг как форму организации досуга, при которой один субъект организации производит досуговую услугу, а другой её потребляет. При этом основания, по которым оператор рынка производит услугу, не имеет значения. Это может быть получение прибыли (для коммерческих организаций), реализация определённой социальной политики (для государственных и муниципальных учреждений), или достижение каких-либо иных целей.

В современной ситуации анализ деятельности досуговых объединений может способствовать пониманию процессов зарождения и функционирования структур гражданского общества в стране с рыночно-ориентированной экономикой.

Многовекторность досуговых объединений и общественных движений, не только привнесённых в Россию из-за рубежа, но и сформировавшихся в российской культурно-досуговой практике, привлекает значительное количество населения, особенно молодёжь. Этот процесс сопровождается снижением возрастной границы официального и неофициального членства в таких формированиях, активно включая старших школьников и учащихся системы начального и среднего специального образования.

Важнейшей проблемой развития досуговых объединений является изучение феноменальных особенностей самоорганизованных досуговых объединений, проблем интеграции различных субъектов культурно-досуговой деятельности, а также их взаимодействия с государственными учреждениями.

Рассматривая интеграцию различных субъектов культурно-досуговой деятельности как важнейшее условие развития сферы культуры городов-мегаполисов, можно говорить об отсутствии сформировавшейся практики взаимодействия между институциональными и самоорганизованными структурами в сфере интеллектуального досуга.

Нам представляется, что в решении вышеозначенных проблем важным моментом является исследование процесса взаимодействия государственных и самоорганизованных досуговых структур. На основе анализа специфики культурного пространства мегаполисов и результатов изучения важнейших показателей организации культурно-досуговой сферы городов Москвы и Красноярска мы пришли к выводу, что рассмотрение самоорганизованных досуговых объединений целесообразно осуществлять на основе феноменологических подходов в науке. В качестве идеального представления процесса интеграции институциональных и неинституциональных структур в сфере интеллектуального досуга нами предложена модель, в основу разработки которой были положены современные научные теории и ценная практика. Нами также разработан проект Центра взаимодействия государственных и самоорганизованных объединений в организации интеллектуального досуга жителей мегаполисов, реализация которого дала положительные результаты в г. Красноярске.

Мероприятия по реализации проекта включают в себя:

1. Принятие решения о реализации проекта.
2. Разработка концепции проекта «Взаимодействие государственных учреждений и самоорганизованных досуговых объединений в организации интеллектуального досуга жителей мегаполиса».

3. Разработка Концепции и Положения Центра взаимодействия государственных учреждений и самоорганизованных досуговых объединений.

4. Определение размера необходимых затрат для реализации проекта.

5. Определение списка организаторов и учредителей Центра.

6. Принятие необходимых решений организаторами, регистрация Центра.

7. Подбор, расстановка и подготовка специалистов и персонала Центра.

8. Ревизия имеющихся материально-технических и финансовых средств, комплектации Центра оборудованием, необходимым для функционирования.

Положение о Центре взаимодействия государственных учреждений и самоорганизованных досуговых объединений включает в себя следующие разделы:

1. Общие положения.

2. Основные цели и задачи Центра.

3. Направления деятельности Центра.

4. Структура и функции Центра.

5. Имущество Центра.

6. Органы управления и контроля.

7. Реорганизация и ликвидация Центра.

Основными целями деятельности Центра являются:

- повышение уровня интеллектуальной досуговой сферы города-мегаполиса путём создания системы эффективных комму-

никаций между институциональными и неинституциональными досуговыми структурами;

- интеграция неинституциональных досуговых объединений в единое культурное пространство города.

Основными задачами деятельности Центра являются:

- мониторинг деятельности самоорганизованных досуговых объединений, создание «банка данных» о деятельности самоорганизованных досуговых объединений;

- анализ и прогнозирование основных тенденций развития самоорганизованных досуговых объединений;

- развитие коммуникационных ресурсов самоорганизованных досуговых объединений и использование их в целях интеллектуализации досуговой сферы города;

- организационно-техническая и материальная поддержка проектов самоорганизованных досуговых объединений в сфере интеллектуального досуга;

- повышение интеллектуального потенциала самоорганизованных досуговых объединений и актуализация его в культурном пространстве города.

Таким образом, проблемы интеллектуального досуга жителей мегаполисов могут быть решены так, как видим их решение мы. Но в тоже время, мы не претендуем на исчерпывающее их решение, дальнейший поиск необходим как на теоретическом, так и на практическом уровнях, по причине развития мегаполисов как социально-культурных явлений современности и ближайшего будущего.

Библиографический список

1. Алексеева, Т.И. Мегаполизация как одна из форм современной урбанизации / Т.И. Алексеева, З.Н. Галич // Восток. — 1999. — № 3.
2. Воловик, А.Ф. Педагогика досуга: учебник / А.Ф. Воловик, А.В. Воловик. — М., 1998.
3. Дулина, Н.В. Феномен города в меняющемся мире // Человек. Культура. Общество: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. Н.В. Дулина. — Волгоград, 2005. — Вып. 2.
4. Организация культуры и искусства Красноярского края в цифрах за 2006г. / Управление культуры администрации Красноярского края. Красноярск, 2007.
5. Подберезкина, Л.З. Корпоративный язык. Принципы исследования и описания (на материале языка столбистов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Красноярск, 1995.

Bibliography

1. Alekseeva, T.I. Megapolizaciya kak odna iz form sovremennoj urbanizacii / T.I. Alekseeva, Z.N. Galich // Vostok. — 1999. — № 3.
2. Volovik, A.F. Pedagogika dosuga: uchebnik / A.F. Volovik, A.V. Volovik. — M., 1998.
3. Dulina, N.V. Fenomen goroda v menyayuthemysya mire // Chelovek. Kuljtura. Obthstvo: mezhvuz. sb. nauch. tr. / отв. red. N.V. Dulina. — Volgograd, 2005. — Vihp. 2.
4. Organizaciya kuljturih i iskusstva Krasnoyarskogo kraya v cifrah za 2006g. /Upravlenie kuljturih administracii Krasnoyarskogo kraya. Krasnoyarsk, 2007.
5. Podberezkina, L.Z. Korporativnihy yazihk. Principih issledovaniya i opisaniya (na materiale yazihka stolbistov): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. — Krasnoyarsk, 1995.

Статья поступила в редакцию 10.12.11

УДК 374

Orlova, T.G. SOCIO-CULTURAL MANAGEMENT DEVIANT BEHAVIOR OF STUDENTS MEANS OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES A STUDENT MUSEUM. The issues of social and cultural control of deviant behavior of students by means of cultural and leisure activities in the Student Museum. The role of the museum as a vehicle of social information, traditions and norms. Defined functions, forms, tools and techniques of social and cultural activities used in the student's museums in order to create individual coping mechanisms and prevention of youth deviations among the youth.

Key words: deviant behavior, social and cultural activities, museum of technology, individual coping mechanisms.

Т.Г. Орлова, ст. преп. НГПУ, г. Новосибирск E-mail: mba3@sibmail.ru

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЖИ СРЕДСТВАМИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ МУЗЕЕ

Рассмотрены вопросы социально-культурного регулирования девиантного поведения учащейся молодёжи средствами культурно-досуговой деятельности в студенческом музее. Раскрыта роль музея как носителя социальной информации, традиций, норм. Определены функции, формы, средства и методы социально-культурной деятельности, применяемые в студенческих музеях в целях формирования механизмов адаптации личности юношей и девушек и предупреждения девиаций в молодёжной среде.

Ключевые слова: девиантное поведение, социально-культурная деятельность, музейные технологии, механизмы адаптации личности.

Культурно-досуговая деятельность молодёжи — это специфическая, практически основная сфера социальной жизни молодежи,

которая создает внешние и внутренние условия для освоения социально-культурного опыта человечества и развития личности.

Педагогическая задача в регулировании девиантного поведения средствами досуговой деятельности — это организация такого досуга, который позволит учащимся и студентам оптимизировать социально-психологическую адаптацию, а именно: сформировать целостность личности, определить жизненные ценности, обрести коммуникативную компетентность, творческую самореализацию, активную жизненную позицию, адекватную жизненную перспективу, внутреннюю свободу и ответственность. Важным принципом культурно-досуговой деятельности является разумное сочетание индивидуальной и коллективной деятельности. Как отмечают Т.С. Комарова и А.И. Савенков, активная художественно-творческая совместная деятельность, обладающая общественной направленностью, может способствовать формированию у студентов положительных взаимоотношений со сверстниками, умение договориться о содержании деятельности, вовремя прийти на помощь тем, кто в ней нуждается, подбодрить товарища и т.д., т.е. способствовать развитию коммуникативных способностей [1, с. 153].

Для разработки модели регулирования девиантного поведения юношества средствами досуговой деятельности рассмотрим подходы к регулированию девиантного поведения психолого-педагогическими формами и методами и средствами досуговой деятельности. В образовательном учреждении (ВУЗе, колледже) всем необходимым требованиям отвечают музейные технологии, которые не только напрямую связаны с образовательным процессом, но и обладают большим культурно-досуговым потенциалом. Роль музея как института формирования исторической памяти, социальной информации, пропаганды национально-культурных традиций, непрерывного просвещения и нравственно-эстетического воспитания не только сохранилась, но и последовательно развивается в наши дни. В деятельности современного музея независимо от его профиля в настоящее время возрастает роль культурно-просветительной работы (КПР). КПР музея, с одной стороны, объединяет интересы самого музея как достаточно замкнутой информационной системы, тяготеющей в основном к собирательской, сохранной, научно-исследовательской деятельности, и, с другой стороны, интересы общества в целом, заинтересованного в удовлетворении культурных потребностей населения, без чего существование музея бессмысленно.

В настоящее время в музеях России сложилась следующая система культурно-просветительной деятельности:

- циклы лекций или эпизодические выступления ведущих специалистов по актуальным проблемам духовной культуры, связанной с профилем музея;
- передвижные выставки из фондов музеев;
- организация «дней», «недель», «декад», посвященных таким областям культуры, в которых специализируется музей, и их проведение в культурно-досуговых учреждениях, учебных, заведениях, трудовых коллективах, воинских частях;
- семинары, конференции презентации и иные виды информационно-просветительной, рекламной и пиар-деятельности.

Современный музей интегрирует в себе научно-исследовательские, охранительно-реставрационные, художественно-экспозиционные и культурно-просветительные и функции [2].

Музеи высших учебных заведений являются существенной составной частью современной системы образования и культуры. Они аккумулируют мировой опыт гуманизации образования, ведут поиск новых способов повышения эффективности научно-исследовательской, учебной и воспитательной работы. Вузовские музеи — это хранители традиций высшего образования, исторической памяти общества.

Музеи при высших учебных заведениях стали первыми по времени возникновения музеями образования. Университетские музеи призваны были обеспечить наглядность преподавания, одновременно выполняя и другую, не менее важную функцию, — научно-исследовательскую, так как в университетах учебный процесс был естественным образом связан с исследовательской деятельностью и преподавателей, и студентов. В музее высшего учебного заведения осуществляется комплектование, учет, хранение, изучение и популяризация памятников истории, культуры и природных объектов. Главные функции музея в ВУЗе — образовательная, воспитательная и культурно-досуговая. Музей высших учебных заведений способствует целенаправленной передаче сосредоточенных в его экспозициях знаний, тем самым, формируя мировоззрение студентов. В музеях образовательно-воспитательная работа составляет важнейший элемент музейной коммуникации.

Музей ВУЗа осуществляет музейно-педагогическую образовательную (учебную, методологическую, научно-просветитель-

скую, воспитательную, развивающую), научно-исследовательскую и учетно-хранительную и культурно-досуговую работу со студентами. Каждое из этих направлений, являясь функцией музея, требует использования разнообразных форм, методов и средств. Открытость современной педагогической системы позволяет использовать в студенческих музеях как образовательные, так и культурно-досуговые средства, формы и методы.

Возвращаясь к социальной роли музея, необходимо еще раз подчеркнуть ценность музейной среды, в которой социально-культурный опыт актуализируется благодаря возможности общения с подлинником, представляющим собой культурную целостность, находящуюся в художественно-временной ситуации экспозиционного пространства. Этот социально-культурный опыт обладает огромной силой и мощью, которая вызывает рост духовного потенциала, рост осознания и сопереживания исторического и культурного опыта, приобщения к мировой культуре. Эти процессы, восстанавливают механизмы адаптации, профилируют и регулируют процессы нормативного поведения значительно эффективнее, чем программы так называемой первичной профилактики девиантного поведения.

Музейные технологии, в контексте нашего исследования, обладают следующими педагогическими принципами:

1. Принцип не нанесения вреда. Музейные технологии никаким образом не могут повредить развитию социально-культурной адаптации личности.

2. Принцип непрерывности и преемственности. Он позволяет ощутить себя частью огромной культуры своей страны, своего народа, почувствовать поддержку прошлых поколений, воспользоваться опытом предков и ощутить себя частью человечества.

3. Принцип субъект-объектного отношения. Субъект, в отличие от объекта, всегда индивидуален. Одно из условий реализации этого принципа — необходимость индивидуального подхода к молодому человеку, без обеспечения которого трудно рассчитывать на положительный результат. В музее каждый найдет то, что ему наиболее близко и понятно.

4. Принцип соответствия содержания и организации профилактического процесса. Экспозиции и тематические вечера соответствуют тем задачам, которые ставятся в рамках регулирования девиантного поведения.

5. Комплексный междисциплинарный подход — основа эффективной работы по регулированию девиантного поведения.

6. Принцип формирования ответственности молодежи за свое здоровье, свое поведение, свое будущее, за будущее своей семьи, своей страны и цивилизации.

7. Принцип отсроченного результата. Во время пребывания в музее видимых результатов не наблюдается. Как показывает практика, результат выявляется позже.

8. Принцип контроля над результатами, основанный на получении обратной связи.

9. Принцип оптимизации «зоны ближайшего развития» личности — социально-культурной среды ее обитания

Эти принципы обеспечивают достижение цели — регулирование и предупреждение девиантного поведения в образовательном учреждении средствами музейных технологий культурно-досуговой деятельности. Культурно-досуговая деятельность в образовательном учреждении — досуговый тип образовательного процесса, который предполагает основным результатом занятость, организованность свободного времени учащихся и студентов. Это универсальный процесс, в котором могут быть достигнуты элементы обученности, воспитанности и развития личностных качеств, а также реализованы образовательные, воспитательные, развивающие, коррекционные и реабилитационные задачи. Поэтому этот тип образовательного процесса мы рассматриваем как приоритетный.

При реализации модели социально-культурного регулирования девиантного поведения средствами музейных технологий можно выделить следующие социально-педагогические и психологические условия:

- Создание открытости, доброжелательности, сотворчества;
- Обращение к чувствам;
- Побуждение интереса к изучаемой проблеме;
- Совместная деятельность педагога с учащимися и студентами.

А также:

- комплексность (организация воздействия на различных уровнях социального пространства, семьи и личности);
- адресность (учет возрастных, половых и социальных характеристик);

- массовость (приоритет групповых форм работы);
- позитивность информации;
- минимизация негативных последствий;
- личная заинтересованность и ответственность участников;
- максимальная активность личности;
- устремленность в будущее (с учетом опыта прошлого – оценка последствий поведения, актуализация позитивных ценностей и целей, планирование будущего без девиантного поведения);
- оценивание работ осуществляется через их защиту, что дает возможность для формирования адекватной самооценки юношей и девушек, ее изменения путем сравнения своей жизни с давно ушедшими событиями.

При этом обязательно:

- создание мотивации к саморазвитию;
- формирование мотивации на социальную адаптацию;
- стимулирование личностных изменений;

Библиографический список

1. Первушина О.В. Социально-культурная деятельность «Историко-культурные процессы в России», учеб. пособие. – Барнаул, 2006.
2. Мастерство ведущего культурно-досуговых программ: мастерство ведущего информационно-просветительных программ: курс лекций по специальности «Социально-культурная деятельность» / сост. Г.В. Оленина. – Барнаул, 2009.
3. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика: учеб. пособие. – М., 2004.

Bibliography

1. Pervushina O.V. Socialjno-kulturnaya deyatel'nost' «Istoriko-kulturniye processy v Rossii», ucheb. posobie. – Barnaul, 2006.
2. Masterstvo veduthego kulturno-dosugovikh programm: masterstvo veduthego informacionno-prosvetitel'nykh programm: kurs lekciy po special'nosti «Socialjno-kulturnaya deyatel'nost' / sost. G.V. Olenina. – Barnaul, 2009.
3. Stolyarov B.A. Muzejnaya pedagogika. Istoriya, teoriya, praktika: ucheb. posobie. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 16.11.11

УДК 378

Karakozov S.D., Pechatnova N.B. THE PSYCHOLOGICAL BASIS OF INFORMATION MODEL PREDICTING THE SUCCESS OF TEACHING STUDENTS IN HIGH SCHOOL. Concept of intellectual readiness of the student for training in a higher educational institution in connection with success of the students' training in a higher educational institution is considered in the article. The model of students' intellectual readiness for training in a higher educational institution is offered.

Key words: intellectual readiness, student's intellectual readiness for training in a higher educational institution, intellectual development, intellectual maturity.

С.Д. Каракозов, д-р. пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: ?ksd@uni-altai.ru;

Н.Б. Печатнова, канд. пед. наук, ст. преподаватель АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: pnb@uni-altai.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ УСПЕШНОСТИ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

В статье рассматривается понятие интеллектуальной готовности студента к учению в вузе в связи с успешностью учения. Предложена модель интеллектуальной готовности студентов к учению в вузе.

Ключевые слова: интеллектуальная готовность, интеллектуальная готовность студента к учению в вузе, интеллектуальное развитие, интеллектуальная зрелость прогнозирование успешности учения в вузе.

На академические достижения и успешность учения учащихся оказывает существенное влияние их интеллектуальное развитие. Оценка качества подготовки выпускников средней школы происходит с помощью ЕГЭ и базовых экзаменов. Исследования психологов, выполненные в русле системы развивающего обучения, показали, что необходимо дифференцировать образовательный результат, выраженный в знаниях, умениях, с одной стороны, и уровне умственного развития, с другой. При поступлении в вуз, как показало исследование, выполненное под нашим руководством, результаты ЕГЭ не всегда коррелируют с успешностью учения студентов. При этом интеллектуальное развитие и интеллектуальная готовность практически не диагностируется при поступлении в вуз.

В целях обоснования необходимости диагностики интеллектуального развития и интеллектуальной готовности для прогнозирования достижений студентов при обучении в вузе рассмотрим, как представлены в современной психолого-педагогической литературе аспекты диагностики интеллектуальной готовности учащихся к переходу на новый уровень реализации образовательных программ.

Интеллектуальная готовность – достижение достаточно для начала систематического обучения уровня зрелости по-

- ненавязчивая коррекция конкретных форм отклоняющегося поведения через неприятие девиаций;
- создание благоприятных социально-психологических условий для личностных изменений или выздоровления.

Особенность представленных воспитательных условий процесса организации досуговой деятельности молодежи состоит в том, что они (условия) воплощают в себе разные формы как самореализации, так и организации субъектами образовательного (воспитательного) процесса: творчество, целенаправленная учебно-познавательная, исследовательская, креативная, игровая, интеллектуальная, развлекательная и т. д. деятельность, что имеет общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата этой деятельности. Недоучет вышеперечисленных условий не дает возможности в полной мере реализовать социально-культурную технологию регулирования девиантного поведения юношества в досуговой деятельности продуктивно.

Знавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения, речи), владение ребенком знаниями, умениями и навыками в объеме стандартной программы, сформированность общих интеллектуальных умений.

В.А. Крутецкий [1, с. 90] понятие структуры готовности (пригодности) к деятельности, в рамках исследования способностей к изучению математики, изображает схематически (рис. 1).

Интеллектуальная готовность студентов к учению в вузе, связь интеллектуального развития и успешности учения студентов недостаточно отражены в современной психолого-педагогической литературе. Вместе с тем реализация компетентностного, деятельностного и других современных подходов предполагает как опору на интеллектуальные способности, так и развитие интеллекта студентов в процессе обучения.

Хотя, как уже отмечалось, понятие готовности выпускников общеобразовательной школы к обучению в вузе, на наш взгляд, недостаточно раскрыто в современной науке, в настоящее время в ряде высших учебных заведений предприняты попытки исследования психологической готовности выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе. О.Д. Черкасовой проведено исследование выпускников и учащихся лицеев и школ с целью обозначить круг мнений респондентов по проблеме адаптации

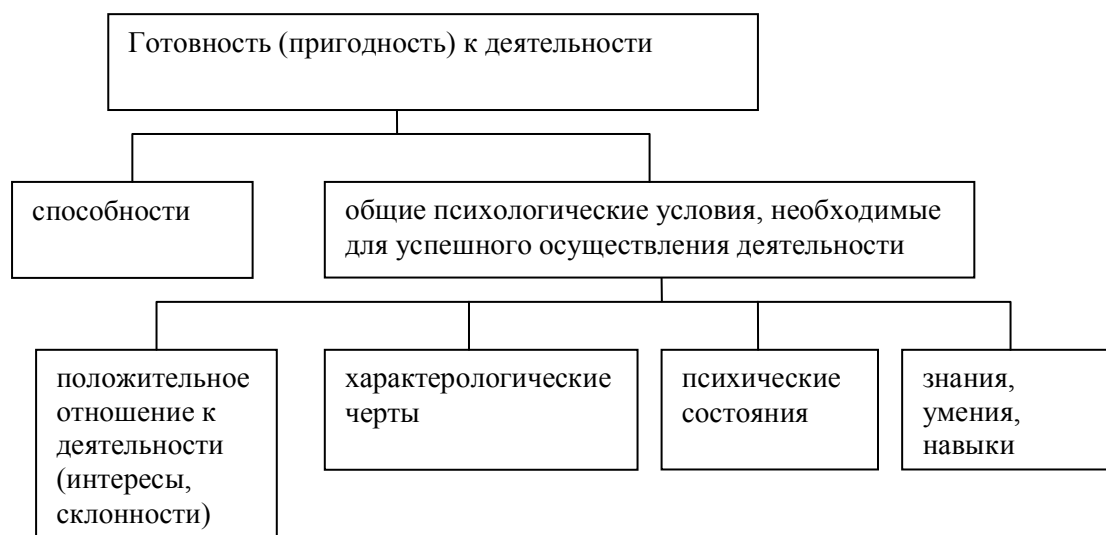


Рис. 1. Структуры готовности (пригодности) к деятельности

к учению в вузе, в частности, факторов, влияющих на адаптацию к учению в вузе. В результате проведенного исследования были выделены факторы, свидетельствующие по мнению респондентов, о психологической готовности к учению в вузе: высокий уровень знаний по предметам, познавательная потребность, наличие воли, коммуникативная компетентность, поддержка семьи, владение способами саморегуляции, владение приемами, спо-

собами учебной деятельности в вузе выпускника общеобразовательного заведения [2].

Кафедра педагогики и психологии начального образования педагогического факультета ТвГУ ведет диагностику психологической готовности будущих учителей начальных классов к учебно-профессиональной деятельности с помощью тестов, направленных на изучение всех ее составляющих, отраженных на рис. 2.

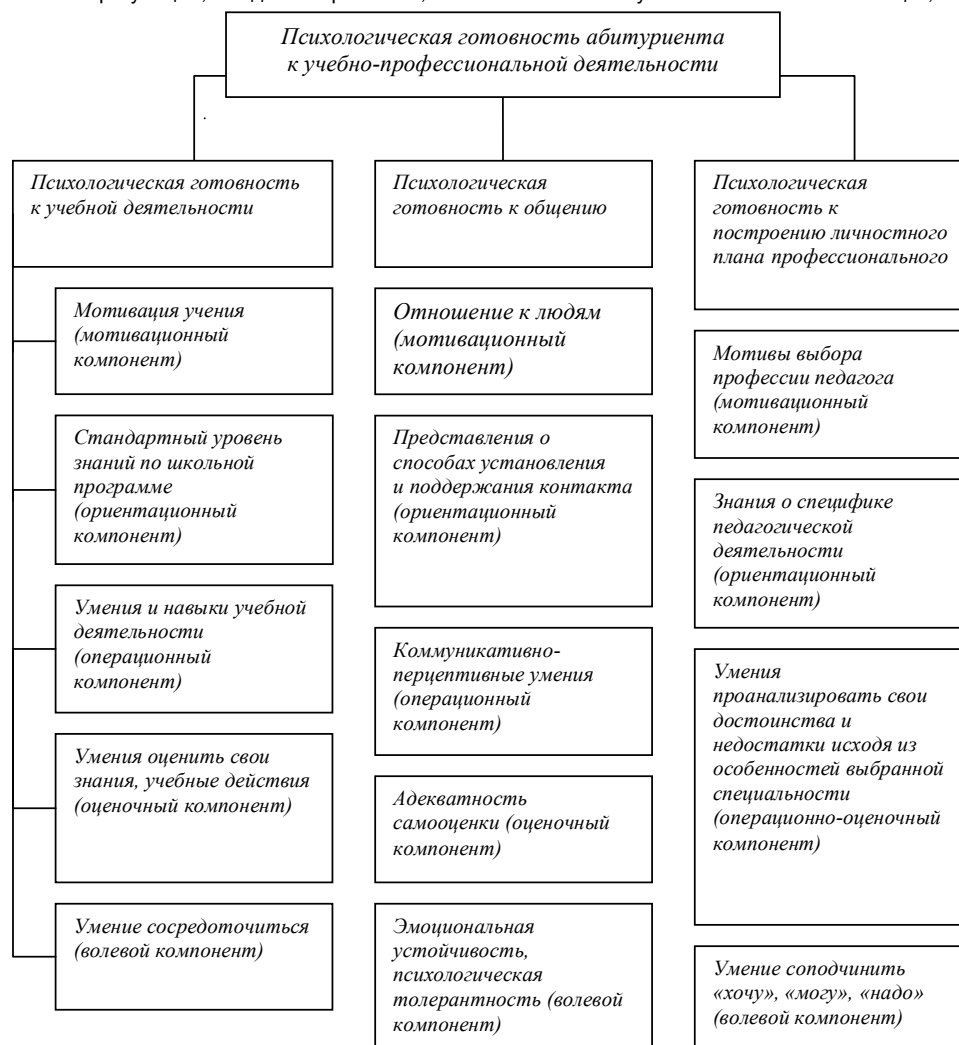


Рис. 2. Структуры психологической готовности абитуриента к учебно-профессиональной деятельности

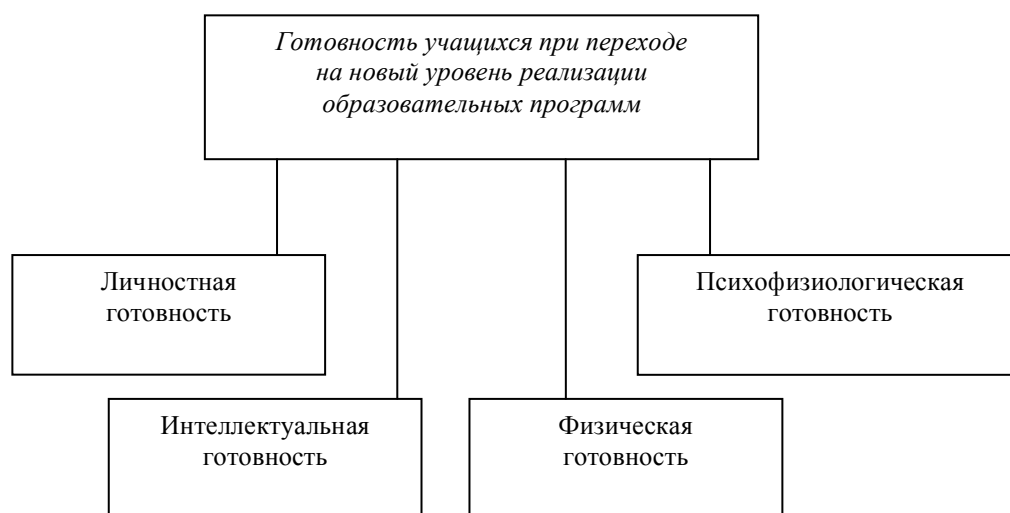


Рис. 3. Компоненты готовности выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе

Результаты исследования психологической готовности студентов 1-2-го курсов способствуют формированию индивидуального стиля общения студентов с учащимися в ходе педагогической практики, а также служат основой выбора определенного способа реализации личного плана профессионального саморазвития в адаптационный период [3].

В нашем исследовании [4] выделены в готовности выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе следующие компоненты: личностная, интеллектуальная, психофизиологическая и физическая готовность (рис. 3).

Поскольку понятие интеллектуальной готовности выпускников школ к учению в вузе в современной науке недостаточно разработано, раскроем его содержание и наше рабочее определение.

Достижения обучающихся обеспечиваются сформированностью всех видов и форм мышления, мыслительных операций, качеств ума. Выпускники общеобразовательной школы для дальнейшего успешного учения в вузе должны обладать абстрактно-логическим, теоретическим, дискурсивным и продуктивным (творческим) мышлением. Особенно ценным достижением, характеризующим уровень интеллектуального развития и определяющим интеллектуальную компетентность, является продуктивное мышление. Оно характеризуется новизной своего продукта, своеобразием процесса его получения и существенным влиянием на умственное развитие. Продуктивное мышление учащихся обеспечивает самостоятельное решение новых для них проблем, глубокое усвоение знаний, быстрый темп овладения ими, широту их переноса в относительно новые условия.

Когнитивное развитие в период ранней взрослости описывают У. Пери, К. Ригел, Г. Лэйбови-Виф, У. Шейо и другие [6].

У. Пери считал характерной особенностью интеллектуального развития периода ранней взрослости переход студентов от базового дуализма к терпимости по многим конкурирующим точкам зрения и далее к самостоятельно выбранным идеям и убеждениям.

К. Ригел [Riegel, 1973, 1975] характеризует период ранней взрослости как достижение понимания противоречий и предполагает наличие пятой стадии когнитивного развития, которую называет диалектическим мышлением. Одним из особенно важных аспектов диалектического мышления, по мнению Ригела, является интеграция идеала и реальности. Именно эта способность является сильной стороной мышления взрослых людей.

Г. Лэйбови-Виф (Labouvie-Vief, 1987) придавала особое значение «обязательствам и ответственности» как характерным признакам когнитивной зрелости. Она признает, что логическое мышление может достичь своей конечной стадии при достижении уровня формальных операций. Тем не менее, так же как В.А. Крутецкий, она утверждает, что людям нужно испытывать на себе влияние сложных социальных проблем, различных точек зрения, пройти через большой практический опыт, чтобы они в дальнейшем ушли от дуалистического мышления.

Согласно У. Шейо (Shaie, 1986), в центре когнитивного развития взрослого человека находятся не повышенные возможности или изменения в когнитивных структурах, а гибкое использование интеллекта на разных жизненных этапах.

Таким образом, из приведенных выше точек зрения ученых, описывающих особенности формирования мышления у учащихся в период окончания школы, следует, что период окончания школы характеризуется достижением интеллектуального развития личности, приближающимся к интеллектуальной зрелости.

Возрастной период достижения личностью интеллектуальной зрелости определяется по-разному. Например, согласно теории Ж. Пиаже, достижение зрелости мышления происходит в возрасте 14-15 лет; согласно теории Д. Векслера – около 20-ти лет; согласно исследованиям, выполненным под руководством Б.Г. Ананьева, оптимальны в развитии мышления приходятся на 20 лет, 23 года и 25 лет; В.М. Русалов констатирует, что «динамическо-содержательные свойства личности – интеллект, характер – характеризуются двумя типами зрелости: и дефинитивной, и акмеологической. В дефинитивном смысле зрелость интеллекта и характера наступает в среднем к 12-20 годам, а в акмеологическом смысле – к 25-45 годам [7, с. 45].

В нашем исследовании мы будем придерживаться подхода В.М. Русалова и охарактеризуем период окончания школы временем дефинитивного созревания интеллекта учащихся, при этом достижение дефинитивного типа зрелости интеллекта будем понимать как достижение сформированности интеллектуальных операций, логических форм и приемов на уровне абстрактно-логического, теоретического мышления.

Достижение выпускниками общеобразовательной школы дефинитивного типа интеллектуальной зрелости, по нашему мнению, является одним из условий положительного прогноза их успешности учения в вузе. На успешность учения в вузе оказывает влияние зрелость и других познавательных процессов (например, восприятия, памяти). Согласно исследованиям Б.Г. Ананьева, оптимальны в развитии памяти приходятся на 19 лет, 22 года и 25 лет. Это говорит о том, что достижение оптимумов в развитии памяти немного опережает (со сдвигом на один год) достижение оптимумов в развитии мышления. Поэтому диагностика достижения именно дефинитивного типа интеллектуальной зрелости в период окончания школы учащимися необходима для определения успешности их учения в вузе.

Исходя из вышесказанного, интеллектуальную готовность к учению в вузе мы определим как достижение достаточного для начала учения уровня зрелости познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения, речи), включающего сформированность интеллектуальных операций, логических форм и приемов на уровне абстрактно-логического, теоретического мышления, владение выпускниками школ знаниями, умениями и навыками в объеме стандартной программы средней школы.

Нами выделены характеристики познавательных процессов, необходимые для успешного учения в вузе и разработана модель интеллектуальной готовности выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе. Познавательный процесс восприятия в нашей модели будет характеризовать зрелостью зрительного и слухового восприятия. Память характеризуется развитием следующих ее видов: кратковременной, долговременной, логической, опосредованной, произвольной. Согласно выделенным В.Д. Шадриковым в анализе мышления сторонам мыслительной

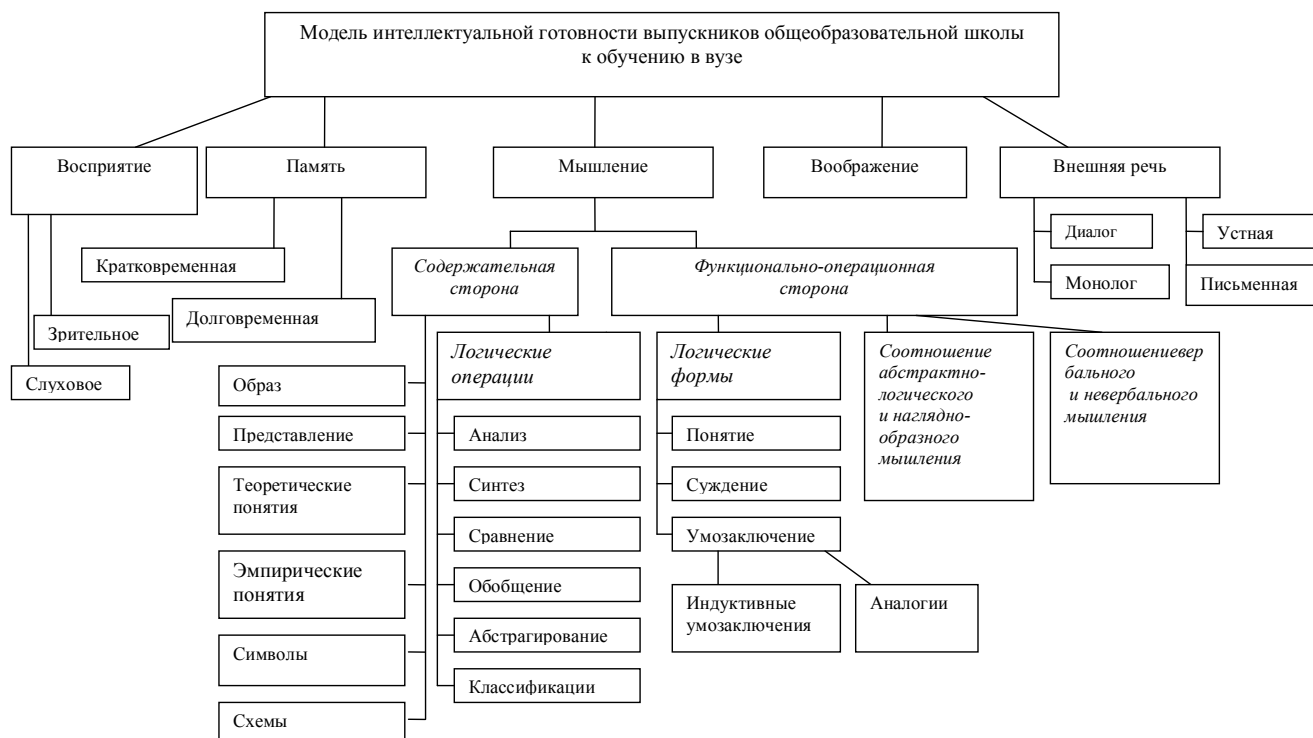


Рис. 4. Модель интеллектуальной готовности выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе

деятельности, мы выделим в разрабатываемой нами модели: содержательную и функционально-операционную стороны. При этом зрелость содержательной стороны будет характеризовать сформированность у учащихся различных образов, представлений, теоретических и эмпирических понятий, символов, схем. Зрелость функционально-операционной стороны мышления характеризуется достижением личностью дефинитивного типа зрелости интеллекта, т. е. сформированности интеллектуальных операций, логических форм и приемов на уровне абстрактно-логического, теоретического мышления. Поэтому в модуле функционально-операционной стороны мышления модели интеллектуальной готовности мы выделяем такие логические операции как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, классификация; логические формы: понятие, суждение, умозаключение (индуктивное, трансдуктивное), рассматриваем соотношение абстрактно-логического и наглядно-образного видов мышления, вербального и невербального видов мышления. При определении зрелости такого познавательного процесса как воображение, следует учитывать специальность (направление подготовки в вузе), на которую собирается поступать выпускник. При определении зрелости такого познавательного процесса как речь следует также учитывать направление подготовки (специальность), на которую собирается поступать выпускник. Выделенные нами и описанные выше компоненты модели интеллектуальной готовности выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе отражены нами на рис. 4.

Диагностика интеллектуальной готовности выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе в нашем исследовании представляет собой выявление:

- уровней зрелости познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения, речи);
- уровня овладения ими знаниями, умениями и навыками в объеме стандартной программы средней школы.

С целью изучения связи интеллектуального развития и успешности учения студентов в вузе Н.Б. Печатновой под нашим руководством было выполнено мониторинговое исследование. В нём участвовало 40 студентов первого курса факультета математики и информатики и 27 студентов первого курса педагогического факультета АлтГПА. Диагностика интеллектуальной готовности происходила в начале учебного года по методике ШТУР (школьный тест интеллектуального развития). Результаты ШТУР исследуемых групп студентов мы перевели в уровни их интеллектуального развития; результаты единого государственного экзамена перевели в уровни овладения студентами знаниями, уме-

ниями и навыками в объеме стандартной программы средней школы; уровни успешности учения студентов на первом этапе учения мы определили по результатам анкетирования преподавателей, ведущих занятия в исследуемых группах студентов (анкетирование происходило согласно критериям, описанным на первом этапе мониторингового исследования). Для установления корреляционной связи мы использовали метод ранговой корреляции r_s Спирмена.

Результаты мониторингового исследования позволили сделать вывод о том, что для студентов, обучающихся по специальности «Математика» информативными средствами диагностики интеллектуальной готовности выпускников общеобразовательной школы к учению в вузе на начальном этапе учения являются результаты ЕГЭ по математике; для студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология» – результаты ШТУР и ЕГЭ по русскому языку.

Следующий этап мониторинга проводился через три года, т. е. когда студенты перешли на 4-й курс. Выявленная связь результатов тестирования с уровнями успешности учения студентов, доучившихся до четвертого курса, определенная по результатам учения в течение трех лет, показала, что для студентов, обучающихся по специальности «Математика» информативным средством успешности дальнейшего учения являются как результаты ЕГЭ по математике, так и результаты ШТУР и результаты ЕГЭ по русскому языку; для студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология» – результаты ШТУР и результаты ЕГЭ по русскому языку. Выявленное различие в информативности средств диагностики на различных этапах учения студентов по специальности «Математика» показало, что для дальнейшего учения в вузе общий уровень интеллектуального развития имеет большее значение, чем знания по математике, полученные в школе.

Таким образом, по результатам этого этапа мониторингового исследования, мы сделали вывод о том, что для студентов, обучающихся по специальности «Математика», средством прогнозирования успешности учения в вузе на начальном этапе могут служить результаты ЕГЭ по математике, на протяжении трех лет – интегрированная оценка, определенная по максимальному уровню результатов ШТУР, ЕГЭ по математике и ЕГЭ по русскому языку; для студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология» средством прогнозирования успешности учения в вузе на начальном этапе может служить интегрированная оценка, определенная по максимальному уровню результатов ШТУР и ЕГЭ по русскому языку, на протяжении трех лет – результаты ШТУР.

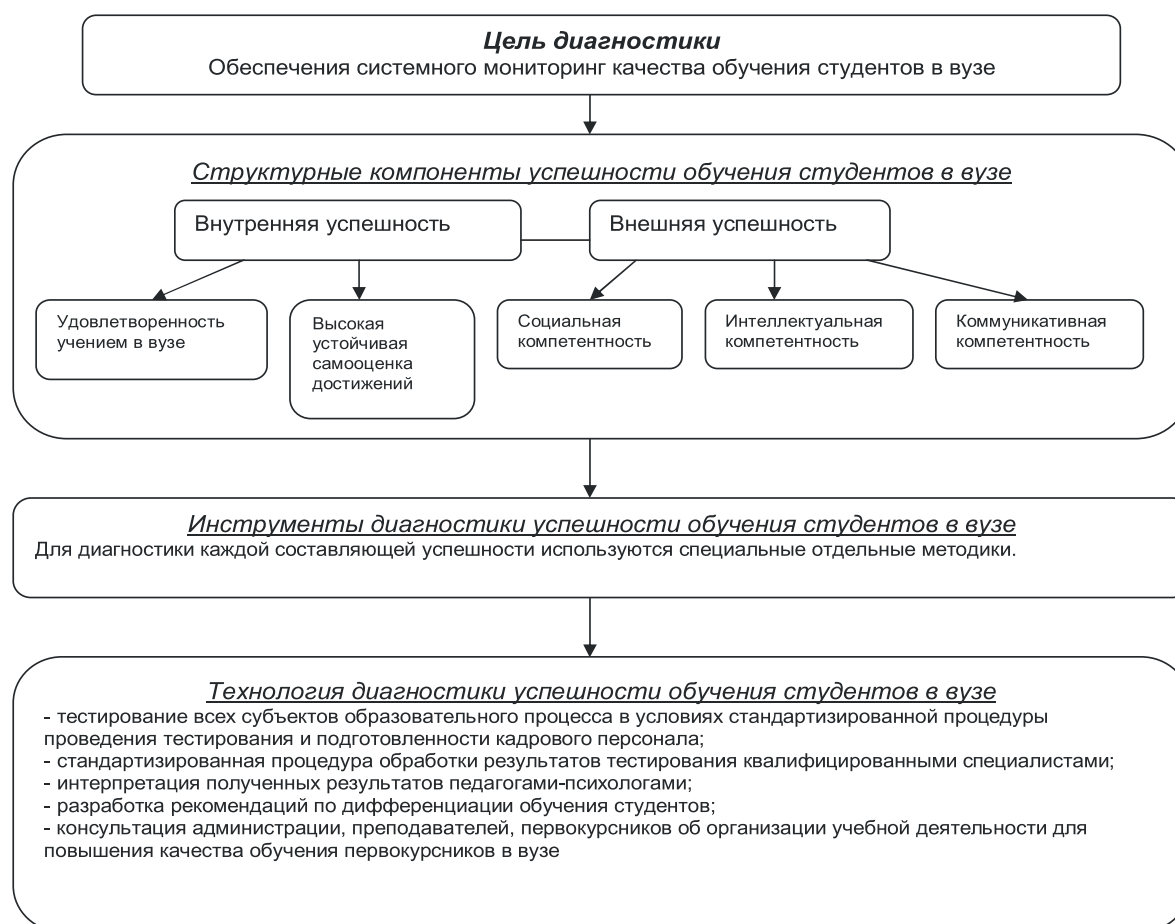


Рис. 5. Информационная модель диагностики успешности обучения студентов в вузе

На основе данного теоретико-психологического подхода можно предложить информационную модель диагностики успешности обучения студентов в вузе (рисунок 5), которая включает: цель диагностики успешности обучения в вузе, составляющие успешности обучения в вузе, инструменты диагностики, основные этапы и условия диагностики успешности обучения в вузе.

Следует отметить, что данная информационная модель является теоретической основой построения информационной си-

стемы, направленной на построение информационно-образовательной системы управления успешностью обучения студентов в вузе.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Минобрнауки в рамках АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы (2010–2011 гг.)» проект № 2.2.2.4/1543 «Управление научно-исследовательской деятельностью студентов и аспирантов в системе учебно-научно-педагогического комплекса»

Библиографический список

1. Крутецкий, В.А. Психология математических способностей школьников. — М., 1968.
2. Черкасова, О.Д. Психологическая готовность к обучению в вузе выпускников средних общеобразовательных заведений в оценке школьников и лицеев старших классов [Э/р]. — Р/д: <http://www.pirao.ru/ru/conference/internet/doc.php?d=171>
3. Нестерова, И.Ф. Диагностика психологической готовности абитуриентов и студентов педагогического факультета к профессиональной деятельности на основе компьютерного тестирования / И.Ф.Нестерова, Е.В. Вальтеран, М.А. Силкова [Э/р]. — Р/д: http://university.tversu.ru/teachers_conference.phtml
4. Печатнова, Н.Б. Прогнозирование успешности учения в вузе выпускников общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. — Барнаул, 2008.
5. Каракозов, С.Д. Развитие предметной подготовки учителей информатики в контексте информатизации образования: дис. ... д-ра пед. наук. — Барнаул, 2005.
6. Крайг, Г. Психология развития. / Г. Крайг, Д. Бокум. — СПб., 2004.
7. Русалов, В.М. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности. — М., 1997.

Bibliography

1. Kruteckiy, V.A. Psikhologiya matematicheskikh sposobnostey shkol'nikov. — М., 1968.
2. Cherkasova, O.D. Psikhologicheskaya gotovnost' k ucheniyu v vuze v'ypusknikov srednikh obshchegoobrazovatel'nykh zavedeniy v ocenke shkol'nikov i liceystov starshikh klassov [Eh/r]. — R/d: <http://www.pirao.ru/ru/conference/internet/doc.php?d=171>
3. Nesterova, I.F. Diagnostika psikhologicheskoy gotovnosti abiturientov i studentov pedagogicheskogo fakulteta k professional'noy deyatel'nosti na osnove komp'yuternogo testirovaniya / I.F.Nesterova, E.V. Valjteran, M.A. Silkova [Eh/r]. — R/d: http://university.tversu.ru/teachers_conference.phtml
4. Pechatnova, N.B. Prognozirovanie uspehnosti ucheniya v vuze v'ypusknikov obshchegoobrazovatel'noy shkolih: dis. ... kand. ped. nauk. — Barnaul, 2008.
5. Karakozov, S.D. Razvitie predmetnoy podgotovki uchiteley informatiki v kontekste informatizatsii obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. — Barnaul, 2005.
6. Krayig, G. Psikhologiya razvitiya. / G. Krayig, D. Bokum. — SPb., 2004.
7. Rusalov, V.M. Oprosnik formal'no-dinamicheskikh svoystv individualnosti. — М., 1997.

Статья поступила в редакцию 15.12.11

УДК 378.147.88

Lopatkin V.M., Kalachev G.A., Kulikova L.G., Bokova O.A. FORMATION OF THE PROFESSIONAL AND RESEARCH COMPETENCE OF UNDERGRADUATE AND POST-GRADUATE IN THE EDUCATIONAL RESEARCH AND TEACHING COMPLEX. This article discusses the content and structure of research competencies of students and graduate students in the direction of «Teacher Education». A model of educational formation of students together research competence in the development of basic educational program. We describe the components of post-graduate research competence.

Key words: formation, competences, research work competence, students, graduate students, the components of research competence.

В.М. Лопаткин, д-р пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: rector@uni-altai.ru; Г.А. Калачев, д-р мед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: gak@uni-altai.ru; Л.Г. Куликова, канд. пед. наук, ст. преп. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: nir-klg@uni-altai.ru; О.А. Бокова, канд. психол. наук, БГПК, г. Барнаул, E-mail: olgbokova7@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ В СИСТЕМЕ УЧЕБНО-НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

В статье рассматривается содержание и структура научно-исследовательских компетенций студентов и аспирантов по направлению «Педагогическое образование». Приведена педагогическая система формирования у студентов совокупности научно-исследовательских компетенций в процессе освоения основной образовательной программы. Описаны компоненты исследовательской компетентности аспирантов.

Ключевые слова: формирование, компетенции, научно-исследовательские компетенции, студенты, аспиранты, компоненты исследовательской компетентности.

Мировые интеграционные процессы в сфере образования, присоединение России к Болонскому соглашению, принятие Концепции модернизации российского образования, прописанной в проекте «Образование», Концепции информатизации сферы образования в России, Федеральной целевой программы «Развитие образования на 2006-2010 годы», аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009– 2011 гг.)», «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации», Концепции федеральной целевой программы «Научные и педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 гг.» и другие нормативно-правовые документы ориентируют систему педагогического образования на подготовку квалифицированного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, социально и профессионально мобильного, способного к постоянному профессиональному росту.

Смена образовательной парадигмы, переход к компетентностному образованию требуют переосмысления и разработки новых ценностей, целей, содержания, форм, методов, приемов и средств обучения. Преобразование должны опираться на соответствующую педагогическую теорию, пронизывать все компоненты образовательного процесса, воспроизводиться на деятельности его субъектов (А.А. Вербицкий).

Исследовательское направление изучения процессов формирования компетентности субъекта деятельности в науке развивалось задолго до Болонских соглашений в трудах Ю.В. Варданян, Ж.Г. Гараниной, Н.В. Кузьминой, М. Кяэрста, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Б. Оскарссона, Дж. Равена, В. Хутмахера и др. Вступление России в Болонский процесс способствовало актуализации психолого-педагогических исследований в изучении феномена компетентности и компетентностного подхода (В.И. Байденко, О.М. Бобиенко, А.А. Вербицкий, А.А. Дунюшин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.А. Колесникова, А.В. Райцев, Л. Спенсер, С. Спенсер, А.И. Субетто, С. Уидет, Л.П. Урванцев, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, Е.В. Шищенко, Н.В. Яковлева и др.).

Теоретический анализ этих исследований показал, что понятия «компетентность» и «компетенция» рассматриваются как способность, готовность, свойство, качество личности. При этом понятия «компетентность» и «компетенция» могут употребляться авторами как синонимичные понятия, а могут быть разведены по разным основаниям (разнообразие и широта функций, родовая и видовая сущность, природа, внешне-внутренняя обусловленность). Мы разделяем мнение Ю.Г. Татура о том, что компетентность — качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учётом её социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны. Модель выпускника при этом будет выглядеть как совокупность компетенций, относящихся

к той или иной стороне развития личности. В этой связи в структуру компетентности включены: знания, умения, навыки, опыт, способности, мотивационный, когнитивный, деятельностный и ценностно-смысловой компоненты.

В условиях России реализация компетентностного подхода становится фактором поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства, фактором интеграции в мировое образовательное пространство. При этом научно-исследовательская деятельность в высшем педагогическом учебном заведении является фактором развития и совершенствования профессионально-педагогического образования, обеспечивающего качество подготовки специалистов в контексте профессиональных компетенций, отвечающих мировым стандартам.

В Федеральном Государственном Образовательном Стандарте третьего поколения (2010) подготовка магистров по педагогическому направлению в виде компетенций сформулированы следующие требования к выпускнику в области научно-исследовательской деятельности [1]: 1) способность анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач (ПК-5); 2) готовность использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач (ПК-6); 3) готовность самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки (ПК-7). Следовательно, студент должен осуществлять следующую деятельность:

- анализ, систематизация и обобщение результатов научных исследований в сфере образования путем применения комплекса исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач;
- проектирование, организация, реализация и оценка результатов научного исследования в сфере образования с использованием современных методов науки, а также информационных и инновационных технологий;
- организация взаимодействия с коллегами, взаимодействие с социальными партнерами, в том числе с иностранными, поиск новых социальных партнеров при решении актуальных исследовательских задач;
- использование имеющихся возможностей образовательной среды и проектирование новых условий, в том числе информационных, для решения научно-исследовательских задач;
- осуществление профессионального и личностного саморазвития, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры, участие в опытно-экспериментальной работе. На основе данной деятельности нами предложена матрица научно-исследовательской компетенции студентов (табл. 1).

Таблица 1

Матрица научно-исследовательской компетенции студентов

Структура обязанностей	Содержательные характеристики
Знать	<ul style="list-style-type: none"> • основания поиска исследовательских проблем в науке и образовании; • требования к современному исследованию в гуманитарной сфере научного знания; • направления современных педагогических исследований; • проблемы взаимосвязи педагогической науки и практики образования; • современные проблемы развития школьного и высшего образования в открытом Европейском научно-образовательном пространстве; • проблемы развития отечественного образования на современном этапе.
Уметь	<ul style="list-style-type: none"> • выявлять актуальные проблемы в своей и смежных научных областях с целью выполнения научного исследования; • аргументировать актуальность исследовательской проблемы, исходя из историко-педагогического контекста ее развития, современного состояния науки и практики образования, а также направлений образовательной политики в этом вопросе; • проектировать и выполнять исследования актуальных проблем в своей области; • участвовать в коллективной исследовательской работе; • проводить коллективную и персональную экспертизу результатов исследования; • создавать условия для ознакомления широкой научно-образовательной, профессиональной общественности с результатами исследований; • использовать информационные технологии и различные средства коммуникации в исследовательских целях (e-mail, Интернет, телефон, мультимедиа); • оформлять научные документы и выступать с сообщениями по результатам исследования, а также осуществлять рефлексию деятельности
Владеть	<ul style="list-style-type: none"> • техниками критического анализа и экспертной оценки результатов исследований; • методом сравнительного анализа в педагогическом исследовании; • методиками выявления и анализа лучших образовательных практик; • методом проектирования внедрения результатов научных исследований в образовательный процесс; • методами использования результатов педагогических исследований; • различными формами научно-профессиональной коммуникации.

В системе высшего профессионального образования личность проходит три стадии развития. На этапе допрофессиональной подготовки происходит формирование мотивационной готовности к выбору профессии. На этапе базового образования личность овладевает профессией, а на этапе профессиональной научной деятельности личность получает послевузовское дополнительное профессиональное образование в аспирантуре и его совершенствование достигает профессиональной зрелости. В этой системе каждый ее следующий этап (компонент) является логическим продолжением развития и саморазвития личности ученого (рис. 1).

В ходе исследования процесса подготовки и профессионально-научной деятельности специалистов, мы выделяем следующие периоды: общеобразовательную подготовку и профориентацию; базовое профессиональное образование; профессионально-научную деятельность, включая ее организованное совершенствование; оценку профессионально-научной деятельности [2; 3]. Другими словами, в рамках научно-исследовательской деятельности человек несколько раз переходит из одной образовательной системы в другую, меняя свой социальный статус (студент – аспирант – докторант).

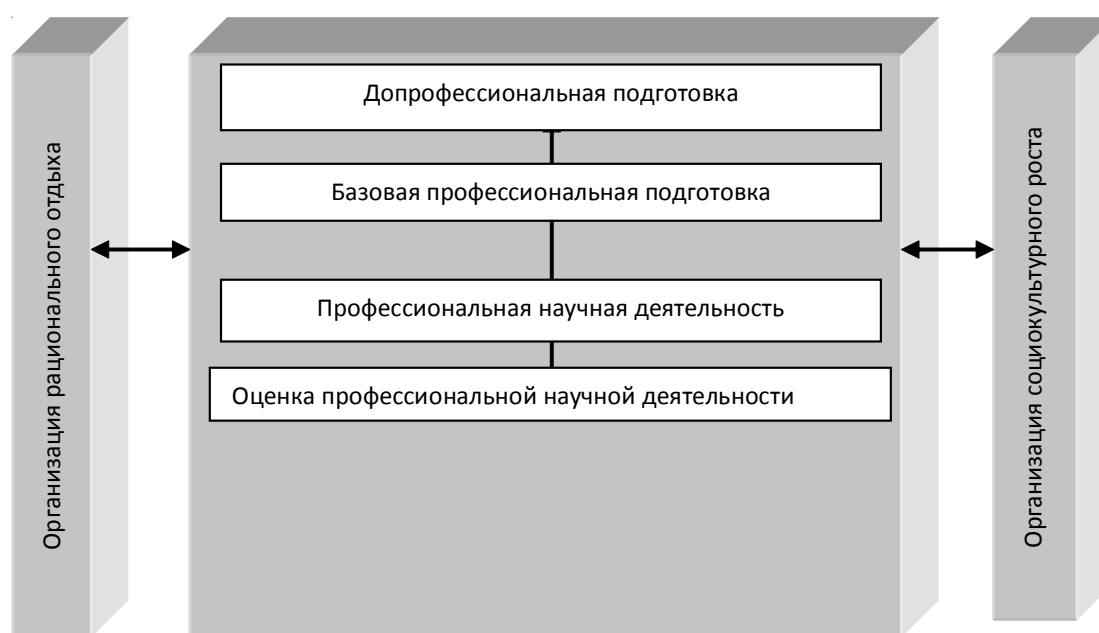


Рис. 1. Элементы непрерывной подготовки научных кадров к научно-исследовательской деятельности

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что исследовательская деятельность является основной частью профессиональной деятельности специалиста. Во-вторых, исследовательская деятельность влияет на развитие профессионализма и выполняет функцию средства этого развития. В-третьих, исследовательская деятельность педагога является связующим звеном между теорией и практикой, выпадение которого разрушает всю систему их отношений, сдерживает развитие как теории, так и практики. В-четвертых, она может существовать как самостоятельная деятельность, а может проявляться как особая сторона других видов деятельности и функций педагога, в том числе и в соответствии с требованиями рынка труда. В-пятых, исследовательская деятельность и функция педагога есть признанная форма реализации его творческого начала.

Аспирант – это специалист при высшем учебном или научном учреждении, готовящийся к научной, научно-педагогической деятельности и к защите кандидатской диссертации. Целями подготовки аспиранта являются: формирование умений и навыков самостоятельной научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности; углубленное изучение методологических и теоретических основ одной из отраслей науки; углубление философских знаний; совершенствование знания иностранного языка, ориентированного на профессиональную деятельность; подготовка к преподавательской деятельности. Таким образом, цель обучения в аспирантуре направлено на развитие исследовательской компетентности специалиста, которая выступает в данном случае как интегральная характеристика личности, определяющая способность решать научные проблемы с учетом приобретенных теоретико-методологических знаний в конкретной области науки, профессионального и жизненного опыта, ценности и интересов личности [4]. Следовательно, ведущей деятельностью аспиранта является научно-исследовательская, которая ориентирована на: формирование его как творческой личности, владеющей методами и средствами научных исследований, способной обоснованно и эффективно решать теоретические и прикладные научные проблемы, используя накопленный исследовательский потенциал и полученные знания, достигая конкретного научного результата.

Компетентность как результат овладения соответствующей компетенцией представляет собой сложное и многоуровневое образование. Как показывает анализ работ большинства исследователей В.И. Байденко, В.Е. Гаибова, И.А. Зимняя, Е.В. Лебедев, Ю.Г. Татур, А.П. Чернявская и др.), в определение компетенций и компетентностей включены четыре компонента: мотивационный (смысл исследовательской деятельности и потребность); когнитивный (знание и понимание); поведенческий (практическое и оперативное применение знаний) и ценностный (ценности – органическая часть способа восприятия действительности и жизни с другими в социальном контексте).

Мотивационный компонент исследовательской компетентности и выступает исходным условием, побуждающим аспиранта к научной деятельности, поскольку она осуществляется только благодаря мотивированности. Мотивы обучения в аспирантуре связаны с реализацией потребности в профессиональном росте, профессионально-личностном саморазвитии и самосовершенствовании, творческом самовыражении, самостоятельном поиске в решении исследовательских проблем; с заинтересован-

ностью в изменении педагогической действительности, мотивацией достижения, в том числе и материального успеха.

Важными условиями формирования личностно-мотивационных составляющих исследовательской компетентности являются высокий уровень теоретической и методологической подготовки в рамках конкретной области науки, а также в рамках дидактики высшей школы; широкий доступ к информации; актуализация проблемы исследования и возможность практической реализации идей ее решения в практике деятельности образовательных систем; создание условий для реализации инициативной, авторской позиции аспиранта на всех основных этапах обучения: обеспечение участия в научном сотрудничестве, в том числе вместе с научным руководителем, причастность к определенной научной школе, стажировки у ведущих ученых (в том числе за рубежом); предоставление возможности внедрять результаты своего исследования, демонстрировать их на конференциях, в публикациях, грантах; включенность в исследовательские проекты более высокого порядка; возможность получения опыта преподавания в высшей школе и др.

Когнитивный компонент исследовательской компетентности и – это совокупность, система профессионально-исследовательских знаний, на основе которой строится целостная картина педагогической действительности и осуществляется процесс собственно педагогических исследований.

Поведенческий компонент исследовательской компетентности и – это система универсальных методов познания (исследования), соответствующих алгоритмов поведения и способов коммуникации, ориентированных на исследовательскую деятельность в рамках управленческой (освоение аспирантами разнообразных способов деятельности, необходимых для самореализации в профессиональной сфере). Это реальная деятельность, осуществляемая в конкретных условиях в соответствии с нормами и технологиями научного творчества; иными словами, компонент практический, активный, определяющий, какими способами, методами, приемами и в каких формах деятельность реализуется в различных ситуациях.

Ценностный компонент исследовательской компетентности и – это понимание смысла и значения научно-исследовательской деятельности, субъективное нравственно-эстетическое, рефлексивное отношение к осваиваемым ценностям и способам их освоения, смелость в отстаивании своего мнения и своих взглядов, независимость в суждениях, чувство ответственности за предлагаемые инновационные решения.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что разработанная структура научно-исследовательских компетенций у студентов и аспирантов имеет важное методологическое и методическое значение. В то же время, разработанную систему компетенций мы считаем открытой, что позволяет её дополнить и корректировать. Главная цель нашей работы в данном направлении – применение к разработке системы компетенций студентов и аспирантов общеевропейского методологического подхода, на котором основаны ФГОС ВПО 3-го поколения.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Минобрнауки в рамках АБЦП «Развитие научного потенциала высшей школы (2010–2011 гг.)» проект № 2.2.2.4/1543 «Управление научно-исследовательской деятельностью студентов и аспирантов в системе учебно-научно-педагогического комплекса»

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) магистр) [Э/р]. – Р/д: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7200/>
2. Лопаткин, В.М. Инновационный потенциал научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов / В.М. Лопаткин, Г.А. Калачёв, О.А. Бокова, Л.Г. Куликова // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 3 (22).
3. Орлов, А.Н. Управление научно-исследовательской деятельностью студентов и аспирантов в современных социокультурных условиях / А.Н. Орлов, Г.А. Калачёв, Л.Г. Куликова // Менеджмент качества и инновации в образовании: региональный аспект: коллективная монография: в 2 т. / под общ. ред. С.Н. Бабурина, Ю.Н. Клещевского. – М., 2010. – Т. 2.
4. Послевузовское профессиональное образование: содержание обучения в аспирантуре по педагогическим специальностям: методическое пособие авт.-сост. А.Н. Бакушина. – СПб., 2008.
5. Лебедев, Е.В. Формирование исследовательской компетентности у будущих менеджеров в процессе их подготовки к профессиональной деятельности в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2009.

Bibliography

1. Federal'niy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart viysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 «Pedagogicheskoe obrazovanie» (kvalifikatsiya (stepen') magistr) [Eh/r]. – R/d: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7200/>
2. Lopatkin, V.M. Innovatsionniy potencial nauchno-issledovatel'skoy deyatelnosti studentov i aspirantov / V.M. Lopatkin, G.A. Kalachyov, O.A. Bokova, L.G. Kulikova // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2010. – № 3 (22).

3. Orlov, A.N. Upravlenie nauchno-issledovatel'skoy deyatelnost'yu studentov i aspirantov v sovremennikh sociokul'turnikh usloviyakh / A.N. Orlov, G.A. Kalachyov, L.G. Kulikova // Menedzhment kachestva i innovacii v obrazovanii: regional'niy aspekt: kollektivnaya monografiya: v 2 t. / pod obsh. red. S.N. Baburina, Yu.N. Klethevskogo. — M., 2010. — T. 2.
4. Poslevuzovskoe professional'noe obrazovanie: soderzhanie obucheniya v aspiranture po pedagogicheskim specialnostyam: metodicheskoe posobie avt.-sost. A.N. Bakushina. — SPb., 2008.
5. Lebedev, E.V. Formirovanie issledovatel'skoy kompetentnosti u budutshikh menedzherov v processe ikh podgotovki k professional'noy deyatelnosti v vuze: dis. ... kand. ped. nauk. — Yaroslavl, 2009.

Статья поступила в редакцию 15.12.11

УДК 373.1.02:372.8+378.02:372.8

Ryzhova N.I., Kharchenkova L.I. PROFESSIONAL TRAINING of the expert of a humanitarian profile in the field of intercultural communications: concept the fundamental training and maintenance structure. In the article the basic aspects fundamentalization professional training of the expert in a context of modernization of the higher professional training in Russia are considered. The concept of development of the maintenance of training and its modular structure promoting fundamental preparation of the expert of a humanitarian profile in the field of intercultural communications is offered.

Key words: Modernization of the education, professional training, fundamentalization of the education, the fundamental training, fundamental knowledge, intercultural communications, bases and the subject bases, the philosophical bases, the world outlook bases, the fact bases.

Н.И. Рыжова, д-р пед. наук, проф. СПбГУВК, г. Санкт-Петербург, E-mail: nata-rizhova@mail.ru;

Л.И. Харченко, д-р пед. наук, проф. СПбГУВК, г. Санкт-Петербург, E-mail: lih116@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ В ОБЛАСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: КОНЦЕПЦИЯ ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И СТРУКТУРА СОДЕРЖАНИЯ

В статье рассматриваются основные аспекты фундаментализации профессиональной подготовки специалиста в контексте модернизации высшего профессионального образования в России. Предложена концепция развития содержания обучения и его модульная структура, способствующая фундаментальной подготовке специалиста гуманитарного профиля в области межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: модернизация образования, фундаментализация образования, профессиональная подготовка специалиста, фундаментальное обучение, фундаментальные знания, межкультурная коммуникация, основы и основания учебного предмета, философские основания, мировоззренческие основания, фактологические основания.

В современных условиях модернизации Российского общества и образования [1] особая роль в осуществлении прогрессивных социально-экономических преобразований отводится коммуникации и «языку в действии». Другими словами, коммуникация, коммуникативные процессы и взаимодействия становятся ведущей социальной силой социализации, осмысления, утверждения и узаконивания новых отношений во всех сферах социальной жизни. При этом коммуникативные знания и умения все больше признаются обязательным компонентом современного профессионализма, и тем самым, необходимым компонентом современного образования как результата подготовки специалистов гуманитарного и естественнонаучного профиля.

По мнению социологов, исследующих динамику социальных преобразований в России, особо востребованными становятся коммуникативное знание и коммуникативные умения специалистов в следующих областях: профессиональные межличностные отношения; организационные отношения и связи с общественностью (public relations); политические дискуссии и общественные дебаты; межнациональные и межкультурные связи.

Кроме этого, в рамках программы модернизации Российского образования особое внимание уделяется совершенствованию качества профессиональной подготовки специалистов любого профиля, в том числе, аспектам фундаментальной подготовки и формированию профессиональной компетентности специалиста на базе фундаментальных знаний, имеющих мировоззренческое значение. Все это в конечном итоге в современных социально-экономических условиях должно способствовать адаптации специалиста к новым особенностям и видам его профессиональной деятельности [1].

В данном контексте заметим, что основные положения концепции фундаментализации образования¹, которые сейчас лежат в основе одного из направлений концепции Модернизации, были выдвинуты впервые Россией еще в Меморандуме симпозиума ЮНЕСКО «Фундаментальное университетское образование» [2] и в одноименном Международном проекте. Эта концепция в свое время получила значительный резонанс на XXVIII сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО (Париж, 1995). В ее основных положениях было указано, что [2]: 1) основой фундаментализации образования являются не прагматические, узкоспециализированные знания, а методологически важные, долгоживущие и инвариантные знания, способствующие целостному восприятию научной картины окружающего мира, интеллектуальному расцвету личности и её адаптации в быстро изменяющихся социально-экономических и технологических условиях; 2) фундаментальное образование реализует единство онтологического и гносеологического аспектов учебной деятельности, при этом онтологический аспект связан с познанием окружающего мира, гносеологический — с освоением методологии и приобретением навыков познания; 3) фундаментальное образование, являясь инструментом достижения научной компетентности будущего специалиста, ориентировано на постижение глубинных, сущностных оснований и связей между разнообразными процессами окружающего мира; 4) фундаментальное образование, являясь инструментом достижения высокой эрудиции, ориентировано на широту научного знания (естественнонаучные, технические, гуманитарные), охватывающего значительную совокупность близких специализированных областей, но в то же время фундаментальное образование предусматривает овладение взаимодополнительными компонентами целостного научного знания (так, понятие «фундаментальное естественнонаучное образование» включает изучение современной технологической культуры, гуманитарного знания и культурологии, в понятие «фундаментальное гуманитарное образование» включается изучение естествознания и т. д.); 5) фундаментальное образование, являясь катализатором творческой свободы, основанной на постижении и критическом восприятии совокупного опыта человеческого познания, на приобрете-

¹ Проблемы фундаментализации образования рассматривались неоднократно учеными-педагогами и философами как на уровне диссертационных исследований, так и на уровне научных статей и монографий, среди них укажем исследователей и ученых: А.Г. Мордковича (1986), В.А. Кузнецову (1995), Н.Л. Стефанову (1996), О.Н. Голубеву и А.Д. Суханова (1996, 1997), В.В. Ильина (1994), Н.Т. Абрамову (1989), В.С. Степина (2000) и др.

тении внутренней уверенности личности в своих возможностях использовать и индивидуально трансформировать этот опыт, создает условия для стимуляции и реализации творческих начал личности; 6) фундаментальное образование, являясь инструментом приобщения к современной интеллектуальной культуре, способствует достижению качественно нового уровня культуры рационального мышления, который оказывается плодотворным не только для проблем локальной области знания, но и во всей сфере познавательной деятельности; 7) в силу изложенного в предыдущем пункте, фундаментальные знания не могут находиться на периферии информационного массива, механически дополняя его, фундаментальные знания – это стержневые, системообразующие, методологически значимые представления, восходящие к истокам понимания, к первичным сущностям; 8) соответствующие фундаментальные знания содержатся в общих естественнонаучных и гуманитарных областях научного знания, однако соответствующие им общие учебные дисциплины не являются фундаментальными по определению, учебные дисциплины становятся таковыми, если они обобщенно и адекватно отражают фундаментальные идеи и представления, логику и структуру соответствующих наук с позиций сегодняшнего дня; 9) генеральный процесс фундаментализации образования заключается в целенаправленной комплексной организации его содержания на основе сочетания эпистемологических, онтологических, специально-научных и дидактических идей, поднимающих статус учебной дисциплины до уровня фундаментальных.

Таким образом, фундаментальное образование должно быть целостным, для чего отдельные дисциплины рассматриваются не как совокупность традиционных автономных курсов, а интегрируются в единые циклы фундаментальных дисциплин, связанные общей целевой функцией и междисциплинарными связями. В свою очередь, отдельные циклы сопрягаются между собой через трансдисциплинарные коммуникации и пограничные области знания и культуры, обеспечивая целостность образования как таковой. Учитывая перечисленные выше положения Г.А. Бордовского, А.С. Кондратьев и А.Д. Суханов [3] предлагают трактовать фундаментальность как категорию качества образования и образованности личности, считая основной задачей фундаментального образования обеспечение оптимальных условий для воспитания гибкого и многогранного научного мышления будущего специалиста, освоения научной информационной базы и современной методологии осмысления действительности, создания внутренней потребности в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни человека.

Обобщая сказанное выше, на наш взгляд, целесообразно понимать фундаментализацию образования как освоение специалистом в процессе обучения интегрированной совокупности теоретических и коммуникативных знаний, мировоззренческих оснований и методов решения фундаментальных (базовых) прикладных задач из предметной области, направленных на обеспечение его профессиональной компетентностью и обеспечивающих конвертируемость полученного им образования [4].

Далее будем придерживаться взгляда, что фундаментальные знания отражают в учебном предмете основания предметной области (к ним, как правило, относят нормы и идеалы познания) и поэтому, по нашему мнению, заслуживают специального названия “основания учебного предмета”. Очевидно, что основания учебного предмета складываются из философских, мировоззренческих и фактологических оснований. В некоторых учебных предметах (например, математика, информатика и другие дисциплины естественнонаучного цикла) значительную часть фактологической составляющей занимает математическое содержание, которое, в свою очередь, содержит свои собственные основания. Что касается дисциплин гуманитарного цикла, то в основаниях учебного предмета вместо математических оснований (если таковые отсутствуют) следует выделять семиотические основания, которые представляются элементами теоретической семиотики, теориями знаковых и/или формальных систем, элементами лингводидактики или др.

Приведем теперь схему, отражающую основные направления и составляющие содержания фундаментального обучения или фундаментализации образования² в предметной области (рис. 1).

Учитывая вышесказанное, и в связи с высокой заинтересованностью России в дальнейшей ее интеграции в мировое сообщество, в настоящее время возрастают и требования к межкультурной коммуникативной компетентности специалиста, которая предполагает как осознание своей собственной культурной (и национальной) идентичности, так и умение эффективно и уважительно строить взаимодействия с представителями других культур.

Можно констатировать, что знания по межкультурной коммуникации уже сейчас осознаются необходимым элементом современного профессионального и социального общения, о чем свидетельствует кардинальная переориентация в Российской системе образования при обучении специалистов как естественнонаучного, так и гуманитарного профиля, например, в области иностранных языков. Так, например, в современных методиках обучения иностранному языку специалистов естественнонаучного и гуманитарного профиля акцент с базовых знаний о системе того или иного иностранного языка переносится на коммуникативные умения и прикладные аспекты, связанные с культурой народа, говорящего на этом языке, с его ценностями и образом жизни народа.

При этом изучение таких учебных дисциплин как иностранный язык, лингвистика, межкультурная коммуникация, регионоведение и др. для специалистов-гуманитариев основывается на базовых составляющих и одновременно комплементарных категориях межкультурной коммуникации – «Язык-Культура-Коммуникация».

В условиях фундаментализации российского образования новый подход к обучению специалистов в области межкультурной коммуникации может быть описан следующей концепцией, суть которой состоит:

- во-первых, в описании межкультурной коммуникации как системы знаний, имеющих *многоуровневую структуру*;
- во-вторых, в трактовке содержания обучения в рамках учебного предмета как совокупности фактологической и фундаментальной (или мировоззренческой и методологической) составляющих и выделении согласно им при обучении межкультурной коммуникации соответствующих теоретических основ и оснований, философских, семиотических и лингвокультурологических оснований, а так же мировоззренческих оснований;
- в-третьих, в подаче *теоретической* проблематики с обязательным вниманием к *методико-практической* стороне изучаемого материала.

Отметим, что данная концепция нами была сформулирована не только с учетом положений [2], но и с учетом концепции фундаментального образования, предложенной Б.Е. Саморуковым и С.А. Тихомировым [6], в которой авторы предложили трактовать фундаментальность образования как сочетание в содержании обучения фактологической, мировоззренческой и методологической сторон изучения предмета, производимое с помощью овладения обобщенными видами деятельности, которые обеспечивают решение множества частных задач предметной области.

Учитывая это и вышеизложенный взгляд на фундаментальное обучение специалиста, содержание обучения межкультурной коммуникации должно включать следующие блоки и иметь модульную структуру:

- *Модуль 1 «Теоретические основы межкультурной коммуникации»* – базовые понятия, без которых невозможно дальнейшее изучение предмета и метода дисциплины, а так же ее прикладных аспектов;
- *Модуль 2 «Фундаментальные основания межкультурной коммуникации»*, которые складываются, в свою очередь, из:
 - *философских оснований* – это основные философские концепции и направления, в рамках которых определяется основной метод познания науки, характеризующий деятельность исследователей в данной предметной области;
 - *семиотических оснований* – обеспечивают знаниями, которые позволяют «взглянуть на окружающий мир» в рамках изучаемой предметной области через призму существующих знаковых систем и формализацию в широком смысле этого слова, которая достигается за счет поиска интерпретаций в изучаемой предметной области;
 - *лингвокультурологических оснований* – совокупность базовых знаний о естественном языке как о средстве коммуникации и культуре как о совокупности знаковых систем семиотики (или семиотик) и их семантических интерпретаций с учетом базовых категорий культуры;
 - *мировоззренческих оснований* – обеспечиваются умениями использовать приобретенные семиотические и лингвокульту-

² В схеме нашли отражение взгляды А.Г. Мордковича, В.А. Кузнецова, Н.Л. Стефановой, О.Н. Голубевой, А.Д. Суханова, Г.А. Бордовского, В.В. Лаптева, А.С. Кондратьева, Н.Т. Абрамовой, Н.И. Рыжовой [5] и др.

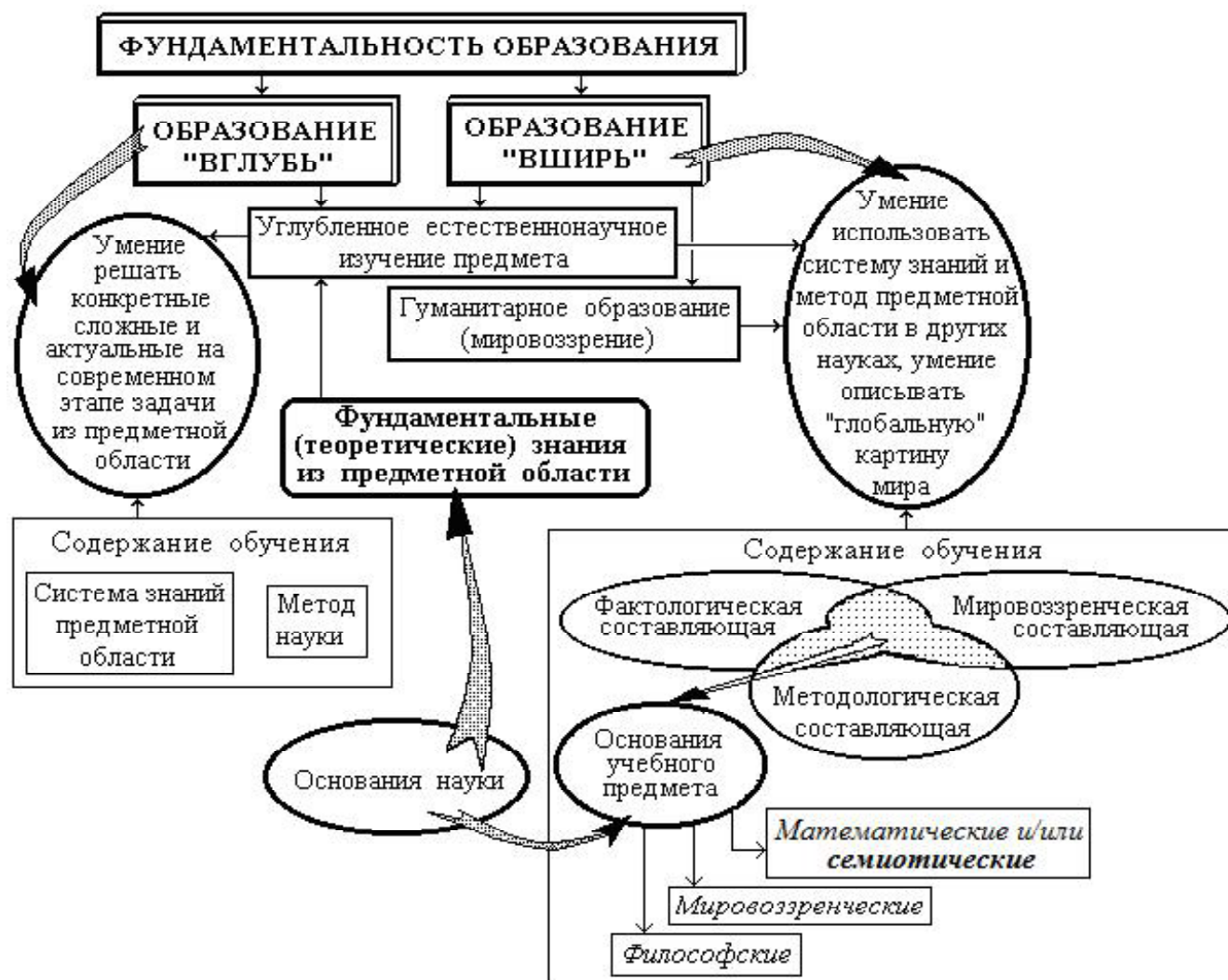


Рис. 1. Составляющие содержания фундаментального обучения

рологические знания о формализации, языке, культуре и знания философских концепций для организации эффективной коммуникации и для описания «окружающего мира» средствами предметной области, т. е. из фактологической составляющей учебного предмета;

- *Модуль 3 «Прикладные аспекты межкультурной коммуникации»* – совокупность расширенных базовых знаний из фактологической составляющей предметной области, применение теорий МКК в других дисциплинах и теориях.

При этом, мы разделяем понятия «основы» и «основания», понимая:

- под первым термином совокупность минимального количества базовых вопросов предметной области – ядро или ее ключевые понятия, без которых невозможно последующее изучение предметной области, которые являются пропедевтическими сведениями для ряда других базовых и специальных вопросов предметной области;

- другой термин трактуем как совокупность тех понятий и вопросов, которые могут принадлежать предметной области или другим смежным с ней дисциплинам, которые вскрывают и «объясняют» суть понятий предметной области, либо предоставляют инструмент для моделирования базовых понятий их изучения.

В заключение отметим, что данная концепция выбрана кафедрой межкультурных коммуникаций СПГУВК в качестве основного научного направления в подготовке специалистов гуманитарных специальностей в области межкультурной коммуникации и нашла свое отражение в учебных программах.

Начало разрабатываемой концепции, а именно, концепция многоуровневой структуры межкультурной коммуникации, было заложено Л.И. Харченковой [7] в ее докторской диссертации и

получило дальнейшее развитие в кандидатских диссертациях ее учеников и в работах нынешних аспирантов и соискателей кафедры. Кроме этого, немалый вклад в формирование данной концепции внесли работы: а) докторская диссертация Г.М. Васильевой [8], в которой решались актуальные задачи теоретического обоснования ряда прикладных вопросов лингвокультурологии; б) докторская диссертация Н.И. Рыжовой [5], в которой решались проблемы развития системы профессиональной подготовки специалиста в условиях фундаментализации образования, а так же вопросы семиотических оснований и составляющие фундаментального обучения специалистов конкретного профиля.

Таким образом, предложенная концепция, направленная на формирование профессиональной компетентности специалиста в области межкультурного общения, необходимой для решения профессиональных задач, в первую очередь, культурологов, филологов, менеджеров, представителей рекламного бизнеса, туроператоров в области водного транспорта и специалистов в области круизного туризма, на наш взгляд, будет способствовать развитию современной системы профессиональной подготовки специалистов в условиях фундаментализации российского образования. Кроме того, на базе этой концепции, на наш взгляд, может быть разработана концепция развития профессиональной подготовки специалиста водного транспорта в предметных областях по направлениям его специализированной подготовки, а так же фундаментальной подготовки специалиста водного транспорта в условиях информатизации образования и методики обучения специалистов методам решения прикладных задач в предметной области с использованием новых современных технологий.

Библиографический список

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года // Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. — № 1662-р.
2. Меморандум международного симпозиума ЮНЕСКО «Фундаментальное (естественнонаучное и гуманитарное) университетское образование» // Высшее образование в России. 1994. — № 4.
3. Бордовский, Г.А. Физика в системе современного образования / Г.А. Бордовский, А.С. Кондратьев, А.Д. Суханов // Образование и культура Северо-Запада России. Вестник Северо-Западного отделения РАО. — СПб. — 1998. — Вып. 3.
4. Лаптев, В.В. Методическая теория обучения информатике. Аспекты фундаментальной подготовки / В.В. Лаптев, Н.И. Рыжова, М.В. Швецкий. — СПб., 2003.
5. Рыжова, Н.И. Развитие методической системы фундаментальной подготовки будущих учителей информатики в предметной области: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2000.
6. Саморуков, Б.Е. Многоуровневое образование: проблемы, сущность, перспективы / Б.Е. Саморуков, С.А. Тихомиров // Актуальные проблемы развития высшей школы. Переход к многоуровневому образованию: межвуз. сб. науч. тр. — СПб., 1993.
7. Харченко, Л.И. Этнокультурные и социолингвистические факторы в обучении русскому языку как иностранному: автореф. дис. ... док. пед. наук. — СПб., 1997.
8. Васильева Г.М. Лингвокультурологические аспекты русской неологии автореф. дис. ... док. филол. наук. — СПб., 2001.

Bibliography

1. Konceptsiya dolgosrochnogo socialjno-ehkonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda // Rasporyazhenie Pravitelstva Rossijskoj Federacii ot 17 noyabrya 2008 g. — № 1662-r.
2. Memorandum mezhdunarodnogo simpoziuma YuNESKO «Fundamentalnoe (estestvennonauchnoe i humanitarnoe) universitetskoe obrazovanie» // Vihsshee obrazovanie v Rossii. 1994. — № 4.
3. Bordovskij, G.A. Fizika v sisteme sovremenno obrazovaniya / G.A. Bordovskij, A.S. Kondratjev, A.D. Sukhanov // Obrazovanie i kuljtura Severo-Zapada Rossii. Vestnik Severo-Zapadnogo otdeleniya RAO. — SPb. — 1998. — Vihp. 3.
4. Laptev, V.V. Metodicheskaya teoriya obucheniya informatike. Aspektih fundamentalnoj podgotovki / V.V. Laptev, N.I. Rihzhova, M.V. Shveckij. — SPb., 2003.
5. Rihzhova, N.I. Razvitie metodicheskoy sistemih fundamentalnoj podgotovki buduthikh uchitelej informatiki v predmetnoj oblasti: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. — SPb., 2000.
6. Samorukov, B.E. Mnogourovnevoe obrazovanie: problemih, suthnostj, perspektivih / B.E. Samorukov, S.A. Tikhomirov // Aktualnihe problemih razvitiya vihsshej shkoli. Perekhod k mnogourovnevomu obrazovaniyu: mezhvuz. sb. nauch. tr. — SPb., 1993.
7. Kharchenkova, L.I. Ehtnokuljturihe i sociolingvisticheskie faktorih v obuchenii russkomu yazihku kak inostrannomu: avtoref. dis. ... dok. ped. nauk. — SPb., 1997.
8. Vasiljeva G.M. Lingvokuljturologicheskie aspektih russkoj neologii avtoref. dis. ... dok. filol. nauk. — SPb., 2001.

Статья поступила в редакцию 15.12.11

УДК 378.634

Fedulov B.A., Tarasov N.G. INFORMATION SUPPORT DECISION-MAKING IN MANAGEMENT TEACHING AND EDUCATIONAL PROCESS OF HIGH SCHOOL OF MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS ROSSII. In article problems of acceptance of administrative decisions in teaching and educational process of high school of the Ministry of Internal Affairs of Russia are opened, the information support analysis in vocational training system is given, is revealed maintenances of principal views of administrative decisions in pedagogical activity, and also the analysis of skilled-experimental work and the maintenance of the basic received results.

Key words: decision-making, the administrative decision, information support, problem explanation, an estimation of conditions, teaching and educational process.

Б.А. Федулов, д-р, проф. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: fedulovb@mail.ru;

Н.Г. Тарасов, зам. начальника БЮИ МВД РФ, г. Барнаул, E-mail: tarasovng@buimvd.ru

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В УПРАВЛЕНИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ ВУЗА МВД РОССИИ

В статье раскрыты проблемы принятия управленческих решений в учебно-воспитательном процессе вуза МВД России, дан анализ информационного обеспечения в системе профессионального образования, выявлено содержание основных видов управленческих решений в педагогической деятельности, а также анализ опытно-экспериментальной работы и содержание основных полученных результатов.

Ключевые слова: принятие решения, управленческое решение, информационное обеспечение, уяснение задачи, оценка условий, учебно-воспитательный процесс.

Основная проблема повышения качества управления общественными процессами определяется наличием противоречия между ростом требуемой информации и возможностью её усвоения и обработки при принятии управленческих решений, в том числе в системе образования. Важным направлением разрешения данного противоречия является разработка обеспечивающих информационных систем для принятия управленческих решений и технологизации процесса управления в учебно-воспитательном процессе. При этом основными задачами, для вуза МВД России являются: повышение качества принимаемых управленческих педагогических решений, повышение оперативности, достоверности и наглядности при планировании, организации и оценки качества учебно-воспитательного процесса, а также повышение эффективности обучения и воспитания курсантов. Для разрешения этих противоречий в статье рассматриваются следующие вопросы: проблемы принятия управленческих решений в педагогичес-

кой деятельности; анализ информационного обеспечения в системе профессионального образования; выявление содержания основных видов управленческих решений в педагогической деятельности. Цель работы обосновать пути повышения качества принимаемых управленческих решений в педагогической деятельности за счет средств информатизации в вузе МВД России.

В данной работе новыми являются положения, раскрывающие и реализующие элементы рационалистической модели управления с учетом специфики педагогической деятельности, а также предложенные направления информационного обеспечения принятия решений по совершенствованию учебной, воспитательной, методической и научно-исследовательской работы в вузе МВД России.

Одной из важных задач в системе профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел является проблема повышения эффективности деятельности управленческих педагогических

ческих кадров. Процесс формирования корпуса эффективных руководителей, управленцев нового типа в системе образования является важным и достаточно сложным в современных условиях.

Исследуя социально-политические, экономические, психолого-педагогические основы управления и анализируя, реальное состояние данного процесса в системе подготовки курсантов вузов МВД [1], можно прийти к заключению о необходимости изменения содержания работы руководителя образовательным процессом. Эти обобщения позволяют выявить объективные факторы и необходимые качества, которыми должен обладать педагог как руководитель и организатор учебно-воспитательного процесса.

Обобщая взгляды различных авторов [1; 2] выделим основные факторы, влияющие на управленческую педагогическую деятельность в настоящее время:

- неопределенность ситуаций перспектив развития и противоречия переходного периода определяют ведущие позиции в большинстве форм общественной жизни, что требует от современных руководителей способности эффективно управлять регулируемыми ими процессами и собой в кризисных ситуациях;
- пересмотр базовых ценностей в обществе привел к расхождению в убеждениях и отношениях различных категорий людей, поэтому от современных руководителей требуется способность учитывать и координировать различные ценностные оценки, существующие в обществе;
- существующие организационные системы не в состоянии обеспечить руководителя всеми необходимыми исходными данными и методами принятия решений для управления, поэтому он должен сам проявлять информационную активность и поддерживать постоянный собственный рост в управленческой деятельности и осваивать методику принятия управленческих решений;
- средства для решения существующих и появляющихся новых проблем в управлении педагогической деятельностью зачастую ограничены имеющимися отставшими от практики разработками. Способность решать эти проблемы быстро и эффективно становится все более важным элементом управленческой деятельности руководителя учебно-воспитательным процессом;
- социальные иерархические отношения руководителя и подчиненных усиливаются одновременно с либерализацией и гуманизацией образования, поэтому эффективное управление нуждается в использовании навыков влияния на окружающих, не прибегая к прямым приказам;
- существующие традиционные школы управления в определенной степени исчерпали свои возможности и не отвечают современным требованиям, нужны новые управленческие приемы, и руководители должны освоить, в том числе информационные подходы при принятии управленческих решений;
- проблемы управления требуют объединения усилий многих людей и коллективов, совместно принимающих и осуществляющих решения. Руководитель должен уметь создавать и совершенствовать такие группы, которые способны становиться результативными в педагогической деятельности.

Следовательно, изменяющиеся социально-экономические условия и рост информационных процессов выдвигают проблему определения содержания информационного обеспечения процесса принятия управленческого решения в педагогической деятельности, которая в настоящее время недостаточно полно разработана.

В статье под управленческим решением понимается результат нахождения путей и способов решения конкретной управленческой педагогической проблемы. Анализ различных подходов выявляет, что выработка и принятие управленческого решения в педагогической деятельности может включать в себя: выработку и постановку целей, которые определяют концепцию развития образовательных учреждений и основные направления их деловой активности; изучение педагогических проблем на основе получаемой информации; выбор и обоснование критериев эффективности и возможных последствий принимаемого решения в педагогической деятельности; обсуждение со специалистами и учет различных вариантов решений; выбор и формулирование оптимального решения в педагогической деятельности; определение ожидаемого результата осуществляемых мер по решению проблемы; оценку затрат на реализацию рассматриваемых решений в педагогической деятельности; обоснование методики принятия педагогического решения; конкретизацию и доведение решения о его исполнителях.

Рассмотренные положения носят общий характер и являются лишь направлениями, не дающими возможность конкретизировать и алгоритмизировать деятельность по принятию управ-

ленческих решений в педагогической деятельности. Поэтому возникает необходимость рассмотрения технологических процессов в управленческой деятельности.

Общая теория управления определяет, что технология управленческих решений включает в себя три стадии: подготовку решения, принятие решения и реализацию решения [3].

На стадии подготовки управленческого решения проводится анализ ситуации на микро- и макроуровне, включающий поиск, сбор и обработку информации, а также выявляются и формируются проблемы, требующие решения.

На стадии принятия решения осуществляются разработка и оценка альтернативных решений и действий, проводимых на основе многовариантных расчетов, производится отбор критериев выбора оптимального решения, а также выбор и принятие оптимального решения.

На стадии реализации принимаются меры для конкретизации решения и доведения его до исполнителей, осуществляется контроль за ходом его выполнения, вносятся необходимые коррективы и дается оценка полученного результата от выполнения решения.

Каждое управленческое решение имеет свой конкретный результат, поэтому целью управленческой деятельности является нахождение таких форм, методов, средств и инструментов, которые могли бы способствовать достижению оптимального результата в конкретных условиях.

Анализ научной литературы [3; 4] выявил следующие основные методы принятия решений, направленных на достижение намеченных педагогических целей:

- а) метод, основанный на интуиции руководителя, которая обусловлена наличием у него ранее накопленного опыта и суммой знаний в конкретной области деятельности, что помогает выбрать и принять оптимальное решение;
- б) метод, основанный на принципах логики, когда руководитель, принимая решение, обосновывает его последовательными доказательствами, содержание которых опирается на существующие теоретические положения;
- в) метод, основанный на научно-практическом подходе, предполагающий выбор оптимального решения на основе переработки большого количества информации, с использованием технических средств обработки информации.

В целом можно сказать, что проблема выбора руководителем в системе образования управленческого решения является одной из важнейших задач в современной науке управления. Она предполагает необходимость всесторонней оценки конкретной обстановки самим руководителем и самостоятельность принятия им одного из нескольких вариантов возможных решений.

Поскольку руководитель имеет возможность самостоятельно выбирать решения, он несет ответственность за их последствия. Принятые решения поступают в исполнительные органы и подлежат контролю за их реализацией. При выборе управленческого решения к нему предъявляются следующие требования: а) формулирование проблем, разработка и выбор решения должны быть сконцентрированы на том уровне иерархии управления, где для этого имеется соответствующая информация; б) информация должна поступать от всех подразделений образовательного учреждения, находящихся на разных уровнях управления и выполняющих различные функции; в) выбор и принятие решения должны отражать интересы и возможности тех уровней управления, на которые будет возложено выполнение решения или которые заинтересованы в его реализации; г) должны строго соблюдаться соподчиненность в отношениях и иерархия управления, высокая требовательность и исполнительность.

Принятие управленческих педагогических решений предполагает использование следующих факторов: иерархии, целевых межфункциональных групп, формальных правил и процедур, планов и горизонтальных связей [4].

1. Использование иерархии в принятии управленческих решений осуществляется с целью координации деятельности различных информационных систем и обеспечения централизации в управлении.

2. Целевые межфункциональные группы создаются обычно на временной основе. Их члены отбираются из различных подразделений и уровней управления. Целью создания таких групп является использование специальных знаний и опыта членов группы для принятия конкретных и сложных решений. Руководителем целевой межфункциональной группы назначается один из ее членов или вышестоящий руководитель.

3. Использование формальных правил и процедур в принятии решений – это эффективный путь координации действий лиц

принимающих решения. Однако инструкции и правила придают жесткость системе управления, что замедляет инновационные процессы и затрудняет внесение поправок в планы в связи с меняющимися обстоятельствами.

4. Использование планов в принятии решений нацелено на координацию деятельности подразделений и образовательного учреждения в целом. В ходе составления планов осуществляется сочетание интересов и целей между различными уровнями управления. В планах определяются имеющиеся ресурсы, необходимые для достижения намеченных целей в рамках конкретного периода времени.

5. Использование непосредственных, горизонтальных связей в принятии решений без необоснованного обращения к высшему руководству, способствует принятию их в более короткие сроки, повышению ответственности за выполнение принятых решений.

Следовательно, задача выбора оптимального направления решения педагогической проблемы в вузе МВД заключается в том, чтобы, зная структуру проблемной ситуации и характеристики желательного состояния системы, оценить возможные пути устранения ситуации и выбрать среди них наиболее предпочтительный. Решение этой задачи предполагает целенаправленное формирование, анализ и сопоставление затрат и результатов реализации различных вариантов прогрессивных изменений отдельных элементов проблемной среды. Результаты этих изменений определяются путем имитации различных вариантов развития педагогической системы. Как показывает практика, распознавание и решение проблем – это часть любой деятельности, но руководителю часто недостаёт необходимой информации.

Первоочередной задачей руководителей учебно-воспитательного процесса является умение решать проблемы, при этом необходимо работать последовательно и четко определять каждый шаг этой работы. Анализ различных подходов в этом направлении показывает, что обычно в нем выделяют несколько стадий.

1. Настройка. На этой стадии необходимо оценить, понять и распределить проблемы, выявив, какие конкретные трудности в них имеются. Если данная проблема входит в круг работы групп, ее члены должны понять природу проблемы и решить, как организовать совместную работу для ее успешного решения.

2. Цели. Цель представляет собой заявление о том, чего необходимо добиться. Цель работы группы может быть четко уяснена и принята всеми ее членами, но может быть и так, что цель расплывается или слишком общая и является предметом разногласий в группе. Она должна быть определена четко и конкретно, понятна для всех, вовлеченных в работу, еще до ее начала.

3. Критерий успеха. Позволяет определить эффективность действий работы группы. Критерии оценки могут определяться из показателей достижения целей.

4. Информация. До того как будет найдено решение проблемы, ее необходимо уяснить и оценивать по различной информации. Связанные с ее решением люди могут обладать различными фактами, мнениями, идеями и предубеждениями в отношении этой проблемы. Из-за того, что человеческий мозг не способен удерживать большие объемы информации, в прояснении проблем помогает правильное использование методов сбора и представления данных. Новую информацию можно стремиться получить как внутри групп, так и с помощью специальных исследований. Возможные альтернативы должны быть ясно определены для оценки их сильных и слабых сторон.

5. Планирование. Стадия планирования начинается с принятия решения о том, что должно быть сделано. При этом может быть выбрана одна возможность, а другие отброшены. Члены рабочей группы должны четко представлять себе общий план и конкретные практические шаги, которые должны быть ими приняты.

6. Действия. На этом этапе начинается практическая работа. Поскольку цели и критерии успеха ясны, все вовлеченные в нее знают, чего им нужно добиться. Они могут вносить разумные изменения в свои планы под влиянием конкретных обстоятельств. Количество результата во многом зависит от качества подготовки.

7. Анализ действий для их улучшения. Люди учатся на результатах своих действий, оценивая характеристики успешной работы и пытаясь установить причины неудач. Без обратной связи мало шансов на изменения и развитие, целью анализа является накопление информации, которая могла бы позволить улучшить последние результаты.

При принятии решений в педагогической деятельности привлекают различные группы людей и ресурсы, осуществляться это

может в нескольких формах: руководитель и подчиненный работают над текущими повседневными проблемами; коллеги проводят неформальное консультирование; проходит совещание рабочей группы; работают комиссии и целевые группы; привлекаются внешние ресурсы.

Изложенные теоретические положения выявляют специфику управления педагогической деятельностью, где особое значение имеет исходная информация для выбора оптимальных решений. Основными источниками внутрисистемной информации для выбора оптимальных управленческих педагогических решений определены следующие: анкетный опрос курсантов и слушателей по окончании срока их обучения; информация от сотрудников учебного отдела; протоколы заседаний ученого и методического советов института; информация, поступающая от сотрудников учебно-научного комплекса информации и пропаганды; сообщения, поступающие от начальников факультетов и курсов института; ознакомление с содержанием журналов контрольных и взаимных посещений занятий, а также анализ открытых, показных занятий и их оценок; информация, содержащаяся в протоколах заседаний кафедр, в журналах учета работы предметно-методических комиссий; сообщения руководителей организаций об отзывах на выпускников; обмен опытом использования современных педагогических технологий.

Дальнейшая конкретизация процесса управления в педагогической деятельности подразумевает выделение в нём подсистем по следующим основным функциональным областям:

- образовательными процессами и средой (подсистемы управления учебным процессом и воспитательной работой; содержанием образования; организацией и технологиями образования; управления образовательной средой; отдельными образовательными процессами и межпроцессными связями и т. д.);

- ресурсным обеспечением и внешними связями (подсистемы управления контингентом обучаемых, кадровым, информационным, концептуальным, программно-методическим, финансовым, материально-техническим, нормативно-правовым обеспечением, развитием инфраструктуры);

- развитием педагогического сообщества (формирование педагогических, учебных коллективов, укрепление связей с общественностью).

В аспекте специализации по видам управленческого действия выделяют следующий алгоритм принятия и реализации управленческого решения: 1. Получение педагогической задачи (учебной, воспитательной, научной, методической, кадровой). 2. Уяснение содержания и специфики педагогической задачи. 3. Оценка условий и возможностей выполнения педагогической задачи. 4. Принятие педагогического управленческого решения. 5. Планирование деятельности по выполнению педагогической задачи. 6. Непосредственная подготовка к выполнению педагогической задачи. 7. Выполнение педагогической задачи, контроль и оказание помощи. 8. Оценка полученного результата решения педагогической задачи.

В результате реализации данного подхода к принятию управленческих решений созданы программные оболочки для планирования и отчетов работы профессорско-преподавательского состава и кафедры на год, месяц по разделам: учебная, научная, методическая, воспитательная работа и повышение квалификации; планов вхождения в должность и повышения квалификации; учебных планов по дисциплинам. Разработаны методические рекомендации для начальников кафедр, руководителей предметно-методических секций, кураторов учебных групп. Созданы программные оболочки для оформления регламентированных документов по основным видам педагогической деятельности: для методической работы (лекции, семинары, практические занятия, групповые занятия, групповые упражнения, деловые игры, учения, зачеты, экзамены, курсовые и дипломные работы; для научной работы (научные сообщения, рефераты, работы, диссертационные исследования), для воспитательной работы (беседы, диспуты, конференции, викторины, торжественные ритуалы, знаменательные даты, стенная печать, спортивно-массовые и культурно-просветительные мероприятия). Данные программы включены в единую систему и являются элементом модели принятия управленческих педагогических решений в вузе МВД России.

Для проведения опытно-экспериментальной проверки предлагаемого подхода, на базе Барнаульского юридического института МВД России были выбраны две группы кафедр: экспериментальная группа и контрольная, основные показатели деятельности которых не имели существенных различий по научной, мето-

дической, воспитательной, учебной и кадровой работе. Основными критериями для оценки эффективности информационного обеспечения управления были определены:

- временные показатели (время разработки программы, время оценки качества обучения, время составления отчетов, время планирования разного уровня);
- содержательно-плановые показатели (количество методических разработок, пособий, программных средств обучения, внедрения НИР);
- качественно-количественные (качество обучения и воспитания, количество ППС занимающихся НИР, оспетченных научных работников).

Результаты формирующего эксперимента показали существенный прирост в контрольной группе по основным критериям,

так временные показатели возросли на 42%, содержательно-плановые на 38%, качественно-количественные на 36%.

Разработанная методика позволяет сформировать автоматизированные рабочие места участников образовательного процесса в ВУЗе МВД, которые позволяют: сформировать основу информационной инфраструктуры для принятия управленческих решений в педагогической деятельности; освободить профессорско-преподавательский состав от малопродуктивного, рутинного труда по составлению планов и отчетных документов; осуществлять планирование учебной, методической, научной и воспитательной работой; оперативно получать достоверные данные, необходимые руководителю для принятия решений по управлению; создать объективную и независимую систему мониторинга качества учебно-воспитательного процесса на кафедрах и каждого преподавателя.

Библиографический список

1. Иванов, И.П. Проблемы информатизации юридического образования в системе МВД РФ: мат. всероссийского семинара-совещания «Проблемы трансформации и качества социогуманитарного образования в вузах России на основе госстандартов второго поколения». — Барнаул, 2002.
2. Литвинов, В.А. Инструментарий создания электронных учебников // Материалы Всероссийской научно-практической конф. — Барнаул, 2002.
3. Беднова, Л.Н. Методика моделирования управленческой деятельности в системе муниципального общего, допрофессионального и начального профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Москва, 2000.
4. Гинис, Л.А. Исследование и моделирование процессов принятия решений в системе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Таганрог, 1998.

Bibliography

1. Ivanov, I.P. Problemih informatizacii yuridicheskogo obrazovaniya v sisteme MVD RF: mat. vserossiyskogo seminarasovethaniya «Problemih transformacii i kachestva sociogumanitarnogo obrazovaniya v vuzakh Rossii na osnove gosstandartov vtorogo pokoleniya». — Barnaul, 2002.
2. Litvinov, V.A. Instrumentariy sozdaniya ehlektronnikh uchebnikov // Materialih Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konf. — Barnaul, 2002.
3. Bednova, L.N. Metodika modelirovaniya upravlencheskoy deyatel'nosti v sisteme municipal'nogo obshchego, doprofessional'nogo i nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Moskva, 2000.
4. Ginis, L.A. Issledovanie i modelirovanie processov prinyatiya resheniy v sisteme obucheniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Taganrog, 1998.

Статья поступила в редакцию 15.12.11

УДК 79606+378

Koksharov S.A. SOME ASPECTS OF AN INTEGRATED TELECOMMUNICATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND A MODULAR TECHNOLOGY OF TEACHING STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE. In the article some aspects of an integrated virtual telecommunicative educational environment as the means of a personality and sociocultural development of students in the process of teaching them English are being considered. The synthesis of a virtual environment and a modular technology is determined by the extraterritorial principle that enables an interaction and modeling of the role situations that will prove to be useful for students in their future professional activities.

Key words: a module, environment, education, a virtual educational environment, telecommunications, telecommunicativity, a gradual modular capacity, an absolute identity of reproduction, versatility of reproduction, an effect of a predictable expectation.

С.А. Кокшаров, соискатель СГА, г. Бийск, E-mail: sgi@muh.bysk.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЕДИНОЙ ВИРТУАЛЬНОЙ ТЕЛЕКОММУНИКАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются некоторые аспекты единой виртуальной телекоммуникативной образовательной среды как средства личностного и социокультурного развития студентов при обучении иностранному языку. Синтез единой виртуальной телекоммуникативной образовательной среды и модульной технологии обусловливается принципом экстерриториальности, что способствует интерактивному взаимодействию и моделированию ролевых ситуаций, которые пригодятся им в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: модуль, среда, образование, виртуальная образовательная среда, телекоммуникации, телекоммуникативность, постепенная наполняемость модуля, абсолютная идентичность воспроизведения, универсальность воспроизведения, эффект прогнозируемого ожидания.

Современным вузовским преподавателям, по мнению многих ученых, особенно важно формировать профессиональную компетентность будущих специалистов, что, в первую очередь, связано с нацеленностью выпускников вуза на оптимальную реализацию возможностей в любой сфере деятельности. Необходимость обновления системы высшего профессионального образования изменила и отношение к иностранному языку, практическое овладение которым становится обязательной составляющей гуманитарного образования в вузе.

Следует отметить, что наряду с профессиональной грамотностью встает вопрос о языковой компетенции, поскольку современному обществу требуются специалисты со знанием минимум одного, а то и двух иностранных языков. Тем не менее, образовательные стандарты не в полной мере дают возможность профессиональной подготовки таких специалистов, которые могут относительно свободно излагать свои мысли в заданной или реально возникающей речевой ситуации. Создается некий вакуум в общении и нарушается основная функция языка — коммуникативная.

На наш взгляд, этот вакуум общения призвана восполнить особая языковая образовательная среда, главное назначение которой – служить средством коммуникации, личностного и социокультурного развития студентов. Этой средой, по нашему мнению, является единая виртуальная телекоммуникативная образовательная среда.

Рассмотрим данное понятие с точки зрения каждого компонента и уточним термин «единая виртуальная телекоммуникативная образовательная среда».

1. Понятие «среда» не имеет четкого и однозначного определения в мире науки. В самом общем смысле «среда» понимается как окружение. *Среда, с философской точки зрения*, это – социальные, культурные, экономические факторы и природные условия жизни людей [1, с. 368]. В *психологии* этот термин используют для характеристики того, что противопоставлено человеку в окружающем его мире [2, с. 237]. В *педагогике* под средой понимают специально, сообразно с педагогическими целями, создаваемую систему условий организации жизнедеятельности обучающихся, направленную на формирование их отношений к миру, людям и друг другу [3, с. 193].

Наряду с термином «среда» активно используется еще целый ряд терминов, таких как «среда человека», «окружающая среда», «жизненная среда» и др. Чаще всего под окружающей человека средой подразумевается та или иная совокупность условий и влияний, окружающих человека.

Понятие «среда» неотделимо от понятия «образование». Существуют различные взгляды на содержание термина «образование». Так, например, В.В. Рубцовым смысл образования определяется как «трансляция социального опыта во времени истории и воспроизводство общественной жизни в пространстве культуры» [2, с. 5-6].

И.Я. Лернер констатирует: «Образование, четкого определения которого в литературе нет, но которое вместе с тем многообразно, представляет собой явление деятельности по определению и формированию образа человека и его места в мире» [4, с. 6].

Е.В. Шишов определяет «образование» как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижений обучающимися установленных государством образовательных цензов; в сфере образовательных технологий – система знаний и ценностных отношений, практических навыков и умений, формирующихся в процессе обучения как результаты личностного, социального и профессионального развития» [3, с. 125].

В.А. Ясвин под образовательной средой или (средой образования) предлагает понимать «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [5, с. 14].

Исходя из вышеизложенного, уточним понятие «образовательная среда» в узком и широком аспектах.

2. **Образовательная среда в узком аспекте** – это часть внешнего пространства, заполненная информационными ресурсами и включающая в себя образовательные технологии, модели и стандарты, направленные на обеспечение учебного процесса.

3. **Образовательная среда в широком аспекте** – это часть внешнего пространства, противостоящая человеку в окружающем его мире, заполненная информационными ресурсами, и включающая в себя образовательные технологии, выступающие как система знаний и ценностных отношений, практических навыков и умений, формирующихся в процессе обучения как результат личностного, социального и профессионального развития человека в образовательном учреждении; совокупность сконструированных специальным образом под заданную цель методологических, дидактических, психологических, интеллектуальных, информационных и практических действий, операций, приемов, шагов участников образовательного процесса, гарантирующих достижение поставленных образовательных целей и свободу их сознательного выбора.

4. **Виртуальная среда** – это абстрактно – мнимый мир, создаваемый в воображении пользователя, создание подобия реальной обстановки с помощью компьютерных устройств, мультимедиа – операционных и телекоммуникативных средств [6].

5. **Телекоммуникации** – особая система территориально распределенных интегрированных информативно-визуальных и компьютерных сетей, предназначенных для обеспечения надежной, оперативной и защищенной передачи данных между структурными подразделениями организаций и призванных обеспечить доступ пользователей к единым общим и локальным ресурсам вузовских информационных систем.

6. **Телекоммуникативность** – способность включения субъектов обучения в телекоммуникационный процесс, а именно: процесс виртуального общения посредством передачи учебного контента от головного вуза к территориально распределенным дистанционным центрам [6].

7. **Единая виртуальная телекоммуникативная образовательная среда** – это часть внешнего пространства, объединенного сплошной сетью информативно-визуальных, компьютерных, мультимедиа-операционных образовательных средств и предназначенного для интерактивного взаимодействия друг с другом и преподавателем. Это особым образом организованная комплексная система, реализующая с помощью разветвленной мультимедийной инфраструктуры ощущение непосредственного вхождения в учебный процесс и присутствия в реальном времени в стереоскопически представленном «экранном мире». Это образовательный процесс, подобие реальной обстановки, представленные в сознании субъектов обучения как реально происходящие посредством телекомпьютерных устройств (звук, зрительными образами, тактильными ощущениями) [6].

Единая виртуальная телекоммуникативная образовательная среда позволяет осуществить непрерывный образовательный процесс в любом месте дислокации, будь то головной вуз или распределенные центры дистанционного обучения и погрузить обучающихся в языковую атмосферу, тождественную реальной. Мы рассматриваем такую виртуальную среду как единый макромодуль, в который входят образовательный контент головного вуза (приемо-передающий спутник, видео, звук, данные, модуль односторонней спутниковой передачи, модуль двусторонней спутниковой передачи, модуль приема данных, модуль приема и передачи данных, образовательный контент распределенного вуза, виртуальный модуль, информационный модуль, обучающий модуль ЛОКП – лингвистические обучающие компьютерные программы, учебные элементы каждого модуля, электронные формы контроля – текущий, промежуточный, рубежный, итоговый, уровни языковой компетенции, система оценивания языковых компетенций студентов).

В рассматриваемой нами единой виртуальной телекоммуникативной образовательной среде мы выделяем следующие **дефиниции: постепенная наполняемость модуля, абсолютная идентичность воспроизведения, универсальность воспроизведения, эффект прогнозируемого ожидания.**

● **Постепенная наполняемость модуля.** Под постепенной наполняемостью модуля мы понимаем плановое замещение элементов виртуальной среды реальными. Это осуществляется посредством интерактивного обучения (коллективные и компьютерные тренинги, слайд и видеолекции, импрессионные фильмы, деловая игра), повышения социокультурного уровня работников и студентов вуза. Приобретая коммуникативные навыки в виртуальной среде, студенты переносят их в реальный образовательный процесс, моделируют подобные ситуации во время коллективных тренингов.

● **Абсолютная идентичность воспроизведения.** Под абсолютной идентичностью воспроизведения мы понимаем абсолютное 100% «наложение» виртуальной телекоммуникативной среды на реальную образовательную среду. При этом мы принимаем во внимание четыре вида речевой деятельности – аудирование, чтение, письмо, устную речь (монологическую и диалогическую). Тем не менее, целесообразно сделать одно исключение: наложение приобретенных фонетических навыков не всегда совпадает с произносительными навыками носителей языка.

● **Универсальность воспроизведения.** Воспроизводить материал можно повсеместно, независимо от степени удаленности от «пилотного» центра. Это достигается посредством разветвленной информационной телекоммуникативной мультимедийной сетью, которая обеспечивает качественное образование в равной степени и в отдаленных районах и крупных мегаполисах.

● **Эффект прогнозируемого ожидания.** Под эффектом прогнозируемого ожидания мы подразумеваем ожидаемую разницу между реальной и предполагаемой динамикой качественных показателей по всем параметрам: в языковых компетенциях студентов, структурных компонентах модели: потребностно-мотивационном, эмоционально-волевом, когнитивном, деятельностном, оценочном с учетом создания для этого необходимых условий посредством включения в учебный процесс единой виртуальной телекоммуникативной образовательной среды.

В соответствии с квалификационными характеристиками специалистов, заканчивающих высшее учебное заведение, ставятся следующие основные задачи: специалист должен уметь

самостоятельно работать на иностранном языке со специальной литературой, с каталогами, патентами, зарубежными журналами по профилю вуза, выделять новую информацию и ключевые фрагменты текста, приобрести навыки и умение вести беседу с зарубежными коллегами на профессиональные темы при участии в международных конференциях.

Для этой цели необходима интеграция как новых обучающих технологий, так и традиционных. Как показали различные исследования, одной из наиболее эффективных технологий является модульное обучение студентов иностранному языку.

Основная идея этой технологии состоит в расчленении содержания каждой дисциплины на составные компоненты в соответствии с профессиональными, педагогическими и дидактическими задачами. Как отмечала в своих исследованиях П.А. Юцявичене, «модуль – это основное средство модульного обучения, которое является законченным блоком информации, а также включает целостную программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей. Сущность технологии модульного обучения состоит в том, что обучающийся самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей блок целевых действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных задач. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно – координирующей» [7].

Дж. Рассел модулем называл «автономную порцию учебного материала», «учебный пакет, охватывающий тему конкретного курса», считая ее единицей содержания обучения [8]. Иначе определяют модуль И. Прокопенко, Дж. Уайт, Л. Биттель, Р. Эклес, которые отмечают, что под модулем следует понимать еще меньшую составляющую обучения – элемент или множество элементов, связанных одной дидактической целью [9; 10]. А.А. Вербицкий отмечает, что модуль – это не совокупность знаний, умений и навыков, а некоторое системное качество специалиста, обеспечивающее ему возможность эффективного решения определенного круга задач и проблем [11].

Модуль рассматривается в контексте с темой учебного предмета. В нем все измеряется, все оценивается: задания, посещение занятий, стартовый, промежуточный, рубежный и итоговый уровень знаний студентов. В модуле четко определены цели обучения, задачи и уровни его изучения, способствующие приобретению знаний, умений и навыков. В этом обучении заранее запрограммированы не только последовательность изучения учебного материала, но и уровень его усвоения и контроль качества знаний.

Модульная технология предполагает достаточно жесткое структурирование учебной информации, содержание обучения и организацию работы студентов с полными, логически завершенными учебными блоками (модулями). Студенты должны знать перечень основных понятий, знаний и умений по каждому конкретному модулю, включая количественную меру оценки качества усвоения учебного материала. На основе этого перечня составляются вопросы и учебные задачи, охватывающие все виды работ по модулю, и выносятся на контроль после его изучения. Как правило, формой контроля используется тест.

Модульная технология в силу своей гибкости используется при изучении иностранного языка в группах различной языковой подготовки любого учебного заведения. Оно служит эффективным средством формирования самоорганизации, дисциплинированности и активности студентов. Системный контроль знаний и достижений студентов составляет ключевой элемент модульной технологии. Модульно-рейтинговая система позволяет оценивать конкретные шаги каждого студента в рамках отдельного модуля и всего учебного курса, ориентирует студентов на получение максимального количества баллов. Это позволяет организовать систематическую повседневную работу студентов, что исключает элемент случайности. Подтверждением тому являются результаты исследований, полученные Г.В. Лаврентьевым и Н.Б. Лаврентьевой, М.А. Чошановым, Н.В. Медведенко и др.

На основании вышеизложенного и, опираясь на практический опыт по исследуемой теме, мы делаем следующие выводы:

1. Наиболее эффективным средством обучения иностранному языку является применение модульной технологии в теории и практике высшего образования. Эта технология является открытой формой обучения и строится по блочно-модульному принципу. Организация и предъявление материала происходит различными порциями – модулями, представляющими сжатый автономный блок учебной информации.

2. Модель и технология модульного обучения иностранному языку доказывают достаточно высокую эффективность и могут применяться в процессе обучения и другим дисциплинам.

3. Профессиональная направленность в условиях модульной технологии способствует пробуждению интереса к будущей специальности, мобилизует внутренний потенциал студентов (психический, эмоциональный, волевой) на овладение будущей профессией, развивает творческий поиск, инициативу и мышление будущих специалистов.

4. Основной акцент в модульной технологии делается на организацию различных видов деятельности обучаемых. Меняется статус преподавателя: передатчик информации превращается в «координатора» учебного процесса.

5. Обучение студентов в условиях единой виртуальной телекоммуникативной образовательной среды способствует интерактивному взаимодействию и моделированию ролевых ситуаций, которые пригодятся им в профессиональной деятельности и помогут быстрее и безболезненнее адаптироваться в современной жизни.

6. Экспериментально установлено, что качество усвоения знаний, передаваемых опосредованно (через учебники, видеофильмы, обучающие компьютерные программы, интернет-семинары и др.), по меньшей мере, не уступает качеству обучения методом прямых контактов с преподавателем. Это позволяет использовать принцип экстерриториальности при подборе профессорско-преподавательского состава (ППС). Потенциальная компетентность экстерриториального (проживающего в различных городах и странах) ППС неизмеримо выше традиционного, набираемого в одном городе.

7. Изменяются формы взаимодействия преподавателя и обучаемых, а также обучаемых между собой. На смену традиционным: лекция, семинар, контрольные и проверочные работы приходят активные формы обучения: ролевые игры, коллективные и индивидуальные тренинги, разновидности дискуссий и т. д.

8. Изменение целей, содержания и формы обучения оказывает существенное влияние на характер обучения преподавателя и обучаемого, на атмосферу их взаимодействия. Партнерство, равенство личности в поступках, ответственность в выборе, положительный эмоциональный фон – все это становится доминантой отношений.

Библиографический список

1. Краткий философский словарь / А.П. Алексеев, Г.Г. Васильев [и др.] / под ред. А.П. Алексеева. – М., 2008.
2. Немов, Р.С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. – М., 2007. – Ч. 2.
3. Ширинов, Е.В. Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия: словарь. – Ростов н/Д., 2006.
4. Лернер, И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. – М., 1995.
5. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001.
6. Карпенко, М.П. Телеобучение. – М., 2008.
7. Юцявичене, П.А. Основы модульного обучения. – Вильнюс, 1989.
8. Russell, J.D. Modular Instruction / J.D. Russell // A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials. – Minneapolis, Minnesota, 1974.
9. Prokopenko, I. Modular Course Format for Supervisory Development / I. Prokopenko, L.A. Bittel // Training and Development Journal. – 1981.
10. Prokopenko, I. Modular programme for supervisory development / I. Prokopenko, J. White, L. Bittel, R. Eckles. – Switzerland, Geneva: Introduction and Trainers Guide, 1981.
11. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие. – М., 1991.

Bibliography

1. Kratkiy filosofskiy slovar / A.P. Alekseev, G.G. Vasiljev [i dr.] / pod red. A.P. Alekseeva. – M., 2008.
2. Nemov, R.S. Psikhologiya: slovarj-spravochnik: v 2 ch. – M., 2007. – Ch. 2.

3. Shirshov, E.V. Informacionno-pedagogicheskie tekhnologii: klyuchevye ponyatiya: slovarj. — Rostov n/D., 2006.
4. Lerner, I.Ya. Filosofiya didaktiki i didaktika kak filosofiya. — M., 1995.
5. Yasvin, V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. — M., 2001.
6. Karpenko, M.P. Teleobucheniye. — M., 2008.
7. Yucyavichene, P.A. Osnovnykh modul'nogo obucheniya. — Vilnyus, 1989.
8. Russell, J.D. Modular Instruction / J.D. Russell // A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials. — Minneapolis, Minnesota, 1974.
9. Prokopenko, I. Modular Course Format for Supervisory Development / I. Prokopenko, L.A. Bittel // Training and Development Journal. — 1981.
10. Prokopenko, I. Modular programme for supervisory development / I. Prokopenko, J. White, L. Bittel, R. Eckles. — Switzerland, Geneva: Introduction and Trainers Guide, 1981.
11. Verbickiy, A.A. Aktivnoye obucheniye v vshshey skhule: kontekstniy podkhod: metodicheskoye posobie. — M., 1991.

Статья поступила в редакцию 15.12.11

УДК 378

Akolzina E. Y. INTERACTION BETWEEN SECTORAL STUDENTS LABOUR EXCHANGE PERSPECTIVA AND SOCIAL PARTNERS OF THE COLLEGE. The article reveals the aspects of the interaction between sectoral students labour exchange of the college and the bodies of state and executive power. The major directions of joint activities are presented in details.

Key words: interaction, labour exchange, employment, employer.

Е.Ю. Акользина, соискатель ФГОУ СПО «БТЭК», г. Барнаул, E-mail: akolzina@btek.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОТРАСЛЕВОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ БИРЖИ ТРУДА «ПЕРСПЕКТИВА» С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ КОЛЛЕДЖА

В статье рассматриваются аспекты взаимодействия между отраслевой студенческой биржей труда колледжа и органами государственной и исполнительной власти. Подробно представлены основные направления совместной деятельности.

Ключевые слова: взаимодействие, биржа труда, трудоустройство, работодатель.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2020 г. отражены актуальные задачи в области профессионального образования, в том числе "улучшение взаимосвязи образовательного учреждения с рынком труда, работодателями, повышение компетенций персонала. Как отмечает И.М. Реморенко, в настоящее время необходимо обновление содержания, методологий и соответствующей среды обучения [1].

В приветствии, направленном в декабре 2008 года президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым участникам конференции «Профессиональное образование в условиях инновационного развития страны», отмечалось: «Сегодня профессиональное образование должно в полной мере учитывать требования рынка труда XXI века, полностью соответствовать общемировым критериям качества. И, конечно самое сильное взаимодействие с производством» [2, с. 2].

На совещании с руководителями территориальных органов Роструда и руководителями органов исполнительной власти по труду и занятости субъектов Российской Федерации, входящих в состав Уральского и Сибирского федеральных округов, определены направления деятельности, необходимые для снижения напряженности на рынке труда, в том числе организация и проведение системы мониторинга, организация взаимодействия органов власти по вопросам трудоустройства молодежи, укрепление взаимодействия с социальными партнерами [3].

Следовательно, задача учебного заведения — формирование и развитие такой образовательной среды, которая позволит повысить эффективность системы формирования профессиональной готовности специалистов в образовательных учреждениях СПО и их востребованность на рынке труда.

Анализ статистических данных свидетельствует, что ежегодно наблюдается тенденция роста показателей развития сферы потребительского рынка, в том числе предприятий общественного питания, торговли и бытового обслуживания, что приводит к увеличению спроса на выпускников для сферы торговли, общественного питания и сферы бытового обслуживания. Подготовка специалистов для вышеперечисленных отраслей в колледже ведется более 50 лет.

В целях более эффективного трудоустройства выпускников с 2006 года в «Барнаульском торгово-экономическом колледже» (ФГОУ СПО «БТЭК») функционирует студенческая биржа труда. В 2008 году биржа была реорганизована в отраслевую. Отраслевая студенческая биржа труда «Перспектива» (далее ОСБТ «Перспектива») является одним из структурных подразделений колледжа, цель ее деятельности "содействие занятости учащейся молодежи и трудоустройству выпускников ФГОУ СПО «БТЭК».

Для достижения поставленной цели ОСБТ «Перспектива» осуществляет:

- сотрудничество с предприятиями и организациями, выступающими в качестве работодателей для студентов и выпускников;
- оказание помощи заведующей отделением по практике в организации стажировок и других практик, предусмотренных учебным планом;
- организация временной занятости студентов;
- взаимодействие с местными органами власти, в том числе с территориальными органами государственной службы занятости населения, общественными организациями и объединениями, заинтересованными в улучшении положения выпускников на рынке труда;
- сбор, обобщение, анализ и предоставление студентам информации о состоянии и тенденциях развития рынка труда, о требованиях, предъявляемых к соискателю рабочего места, формирование банка данных вакансий, предлагаемых работодателями по соответствующим специальностям;
- организация студенческих отрядов;
- проведение комплекса мероприятий, направленных на расширение контактов с работодателями в решении вопросов трудоустройства молодых специалистов;
- оказание помощи в адаптации к рынку труда будущих выпускников;
- проведение профориентационных мероприятий;
- содействие предпринимательству и самозанятости среди студенческой молодежи;
- повышение уровня конкурентоспособности и информированности студентов и выпускников о состоянии и тенденциях развития рынка труда с целью обеспечения максимальной возможности их трудоустройства;
- проведение организационных мероприятий (мини ярмарок вакансий, Дней карьеры, презентаций предприятий и организаций работодателей и т. д.).

В самом общем понятии биржа труда (англ. labour exchange; нем. Arbeitsamt) — учреждение, деятельность которого направлена на приспособление предложения на рынке труда к его спросу, осуществляющее посреднические операции между ищущим работу и работодателем [4, с. 24].

Директор Центра изучения профессиональных проблем, доктор педагогических наук О.Н. Олейникова под социальным партнерством понимает мощное средство повышения эффективности профессионального образования и обучения, обеспечивающее связь образовательных услуг с экономической жизнью, сферой труда и необходимый баланс спроса и предложения квалифика-

ций, умений и компетенций на рынке труда. И, соответственно, социальными партнерами профессионального образования и обучения являются субъекты рынка труда и экономической жизни [5, с. 8].

Субъектами рынка труда и экономики выступают органы государственной и исполнительной власти, работодатели (руководители предприятий и организаций торговли, общественного питания, бытового обслуживания), преподаватели, студенты.

Данная концепция позволяет воспринимать рынок образования и рынок труда как систему институтов, которая обеспечивает их эффективное функционирование. Если рассматривать взаимодействие рынка образования и рынка труда как институализированную форму социального партнерства, то наиболее приемлемым является определение, данное М. Кастельсом: «Под институтом я понимаю организации, наделенные необходимой властью для выполнения некоторых специфических задач от имени общества в целом» [6, с. 158].

С целью повышения эффективности системы трудоустройства выпускников колледжа, ОСБТ «Перспектива» активно сотрудничает с работодателями, органами исполнительной власти, учреждениями по труду и занятости населения, образовательными учреждениями. Обозначим основные направления взаимодействия.

На протяжении многих лет «Барнаульский торгово-экономический колледж сотрудничает с Управлением Алтайского края по развитию предпринимательства и рыночной инфраструктуры. Специалисты Управления принимают активное участие в мероприятиях, которые проводит ОСБТ «Перспектива». На тематических круглых столах для руководителей предприятий торговли, общественного питания и сферы бытового обслуживания с приглашением специалистов Управления обсуждаются вопросы развития инфраструктуры, состояние рынка труда, как в г. Барнауле, так и Алтайском крае в целом; анализируется уровень востребованности выпускников колледжа на современном рынке труда. Подобные мероприятия позволяют выделить актуальные требования работодателей, предъявляемые к будущим специалистам, и разработать план действия по их реализации в учебно-воспитательном процессе колледжа.

ОСБТ «Перспектива» принимает активное участие в мероприятиях Управления Алтайского края по образованию и делам молодежи. Так, например, в ходе проведения мероприятий по сохранению и развитию движения студенческих отрядов в Алтайском крае от ОСБТ «Перспектива» был создан студенческий отряд, участники которого работали на предприятиях общественного питания Горного Алтая и села Яровое. Каждый год Управлением Алтайского края по образованию и делам молодежи проводится конкурс грандов «Алтай молодой». В 2009 году отраслевая студенческая биржа труда «Перспектива» участвовала в конкурсе грандов по направлению «Повышение эффективности деятельности в сфере молодежной политики», и проект «Отраслевая студенческая биржа труда как механизм взаимовыгодного сотрудничества колледжа с работодателями в сфере трудоустройства выпускников» стал одним из победителей конкурса. Кроме того, в рамках мониторинга трудоустройства выпускников образовательных учреждений, ОСБТ «Перспектива» предоставляет в Управление Алтайского края по образованию и делам молодежи ежемесячный прогноз предварительного трудоустройства выпускников, а также данные о конкретном трудоустройстве выпускников, службе в армии, декретных отпусках.

На протяжении нескольких лет ОСБТ «Перспектива» сотрудничает с Краевым государственным учреждением «Центр занятости г. Барнаула». Задача — усиление связи с рынком труда, повышение профессиональной готовности, умение адаптироваться в современных социально-трудовых отношениях способствовала более тесной связи с данной организацией. Специалисты Центра занятости освещают вопросы по ситуации, сложившейся на рынке труда; предоставляют информацию о выпускниках колледжа, которые состоят на учете для подбора вакансий. На основании полученных данных, специалисты ОСБТ «Перспектива» информируют студентов о возможностях временного и постоянного трудоустройства, а также предлагают имеющиеся места для трудоустройства выпускникам, которые решили найти работу через Центр занятости. Специалисты — психологи Центра занятости населения проводят тестирование студентов с первого по четвертый курс на профпригодность. На основании полученных результатов ОСБТ «Перспектива» корректирует работу по дальнейшей профессионализации студентов совместно с психологами колледжа, кураторами, мастерами производственного обучения.

Значительный вклад в повышение системы формирования профессиональной готовности и трудоустройство выпускников вносит работа с общественными объединениями предпринимателей. С 2003 года колледж является членом Некоммерческого партнерства «Рестораторы и кулинары Алтайского края», а в 2007 году стал членом Алтайской торговой ассоциации. Специалисты предприятий, входящих в состав этих объединений, принимают участие в работе круглых столов, мастер-классов, дегустаций, квалификационных экзаменов, которые проводятся в колледже. Руководитель отраслевой студенческой биржи труда в свою очередь присутствует на мероприятиях, которые проводят общественные объединения, обсуждаются вопросы, касающиеся дальнейшего сотрудничества и трудоустройства студентов и выпускников. Мероприятия, которые проводят общественные объединения предпринимателей, носят разноплановый характер. На организационных собраниях обсуждаются вопросы об изменениях, внесенных в законодательную базу Алтайского края, о новых требованиях, предъявляемых к предприятиям торговли, общественно-го питания.

Одно из основных направлений в работе отраслевой студенческой биржи труда — это сотрудничество с работодателями. С целью регламентации отношений оформляются договоры о предоставлении услуг по подбору персонала. ОСБТ «Перспектива» еженедельно формирует банк вакансий на основе данных, полученных от работодателей, а также от служб занятости, кадровых агентств, об имеющихся свободных рабочих местах. Кроме того, на основании заявлений студентов создается банк данных о желающих найти временную или постоянную работу.

Используя сведения о наличии вакантных рабочих мест, ОСБТ организует разъяснительную работу среди студентов и выпускников колледжа о возможностях трудоустройства студентов. В целях информирования студентов оформлен стенд с перечнем имеющихся вакансий, обновление информации — два раза в месяц. Представители предприятий общественного питания, торговли и сферы обслуживания проводят презентации своих организаций, объясняют свои требования к выпускникам.

Положительно влияет на повышение эффективности диалога с социальными партнерами и проведение Ярмарки вакансий, которая стала традиционной в колледже. Также работодатели принимают активное участие в работе круглых столов, которые регулярно организует отраслевая студенческая биржа труда с приглашением представителей органов исполнительной власти. В результате работы круглых столов работодатели получают более полную информацию о состоянии рынка труда в крае и городе, высказывают мнение о сложившейся ситуации. В рамках работы круглых столов руководитель отраслевой студенческой биржи труда предоставляет график проведения квалификационных экзаменов студентов для того, чтобы работодатели могли посетить эти мероприятия и оценить уровень профессиональной подготовки студентов.

Интеграция деятельности на протяжении нескольких лет с учебными заведениями начального профессионального образования (далее НПО), выпускающими специалистов для отрасли торговли, общественного питания и сферы обслуживания, позитивно отражается на результатах трудоустройства выпускников. Специалистами ОСБТ «Перспектива» сформирована электронная база выпускников КГОУ НПО «Профессиональное училище № 35» и КГОУ НПО «Профессиональный лицей № 38». В базу вносится информация о выпускниках, их месте работы, службе в Вооруженных Силах Российской Федерации, академическом и декретном отпусках, дальнейшем обучении. На основании этих данных ОСБТ «Перспектива» по необходимости оказывает помощь в трудоустройстве молодым специалистам образовательных учреждений начального профессионального образования.

В настоящее время система профессионального образования России проходит сложный процесс адаптации к рынку труда. В сложившихся условиях развития общества, социальное партнерство — это эффективная система, которая помогает избежать рассогласования между потребностями современной экономики в тех или иных специалистах и предложением со стороны образовательного учреждения.

Таким образом, можно сделать вывод, что тесное взаимодействие с органами исполнительной власти, управления образованием, образовательными учреждениями обеспечивает нахождение оптимальных путей трудоустройства выпускников колледжа.

Библиографический список

1. Реморенко, И.М. Модель «Российское образование – 2020» создается в интересах потребителей образовательных услуг [Э/р]. – Р/д: <http://mon.gov.ru/press/smi/4793>
2. Булаев, Н.И. Профессиональное образование в России: развитие системы // Профессиональное образование. Столица. – 2009. ? № 11.
3. Продуктивный опыт работы органов исполнительной власти в кризисный период 2008-2010 годов в сфере труда и занятости населения [Э/р]. – Р/д: <http://trud22.ru>
4. Социология: учебный терминологический словарь для студентов всех форм обучения по специальностям «Социальная работа», «Менеджмент организации», «Финансы и кредит», «Маркетинг», «Юриспруденция» / сост. Д.В. Рахинский [и др.]. – Красноярск, 2007.
5. Олейникова, О.Н. Социальное партнерство в профессиональном образовании. – М., 2005.
6. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура: пер. с англ. – М., 2000.
7. Лазаренко, И.Р. Принцип образовательного партнерства // Актуальные проблемы учебной деятельности студентов в процессе профессионального образования: мат. всерос. науч.-практ. конф. – Барнаул, 2005.

Bibliography

1. Remorenko, I.M. Modelj «Rossijskoe obrazovanie – 2020» sozdaetsya v interesakh potrebitelej obrazovatel'nykh uslug [Eh/r]. – R/d: <http://mon.gov.ru/press/smi/4793>
2. Bulaev, N.I. Professionalnoe obrazovanie v Rossii: razvitie sistemih // Professionalnoe obrazovanie. Stolica. – 2009. ? № 11.
3. Produktivnyj opit' rabotih organov ispolnitel'noj vlasti v krizisnij period 2008-2010 godov v sfere truda i zanyatosti naseleniya [Eh/r]. – R/d: <http://trud22.ru>
4. Sociologiya: uchebnyj terminologicheskij slovarj dlya studentov vsekh form obucheniya po special'nostyam «Social'naya rabota», «Menedzhment organizacii», «Finansih i kredit», «Marketing», «Yurisprudenciya» / sost. D.V. Rakhinskiy [i dr.]. – Krasnoyarsk, 2007.
5. Oleynikova, O.N. Socialnoe partnerstvo v professionalnom obrazovanii. – M., 2005.
6. Kastel's, M. Informacionnaya ehpkoha: ehkonomika, obshchestvo i kul'tura: per. s angl. – M., 2000.
7. Lazarenko, I.R. Princip obrazovatel'nogo partnerstva // Aktual'niye problemih uchebnoj deyatel'nosti studentov v processe professional'nogo obrazovaniya: mat. vseros. nauch.-prakt. konf. – Barnaul, 2005.

Статья поступила в редакцию 15.12.11

УДК 159.98:159.943-051

Andreyeva M.A. **STYLISTIC DIFFERENCES IN MANAGERS SELF-REGULATION OF BEHAVIOR IN A PROFESSIONAL SETTING.** The paper examines current approaches to the study of processes of psychological self-regulation and the connection between self-regulation and effectiveness of professional activity. The paper presents the results of an empirical study on stylistic differences in self-regulation of behavior and the relationship thereof with stable and dynamic personality traits of heads of municipal departments.

Key words: psychological self-regulation, thinking style, management activity, emotional intelligence, coping behavior.

М.А. Андреева, аспирант ДВГУПС, г. Хабаровск. E-mail a-mariya@mail.ru

СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ

В статье рассматриваются современные подходы к изучению процессов психической саморегуляции, а также связь саморегуляции с эффективностью профессиональной деятельности. Представлены результаты эмпирического исследования стилистических особенностей саморегуляции поведения и их взаимосвязь с устойчивыми и динамическими характеристиками личности руководителей отделов администрации.

Ключевые слова: психологическая саморегуляция, стиль мышления, управленческая деятельность, эмоциональный интеллект, совладающее поведение.

Изучение проблемы влияния психологических особенностей личности на успешность в профессиональной деятельности является одним из важнейших вопросов психологии управления. Успешность деятельности руководителя, как субъекта, включенного в систему многофункциональных взаимодействий с сотрудниками предприятия, в значительной мере связана со способностями к саморегуляции произвольной активности. От степени совершенства процессов саморегуляции зависит успешность, надежность, продуктивность, конечный исход любого акта произвольной активности, в том числе и управленческой деятельности. Более того, все индивидуальные особенности поведения и деятельности определяются функциональной сформированностью, динамическими и содержательными характеристиками тех процессов саморегуляции, которые осуществляются руководителем [1].

Управление в широком смысле представляет собой систему мер, направленных на определение целей, стоящих перед данным производственным звеном, разработку и осуществление действий, на организацию коллектива для достижения этих целей, на планомерное сочетание труда, на повышение культурно-технического уровня кадров и их социально-культурного обслуживания. Многомерность и многоплановость управленческой деятельности требует сложнейшей регуляции, включения целого комплекса процессов и свойств [2].

Согласно проведенному теоретическому исследованию мы предполагаем, что высокое должностное положение связано с высокой степенью развития общей способности к саморегуляции. Кроме того, важным представляется изучение взаимосвязи конкретного стиля саморегуляции с устойчивыми (стиль мышления, индивидуально-типологические особенности) и динамическими (эмоциональный интеллект, стиль управленческой деятельности, стратегии совладания) личностными характеристиками. В нашем исследовании мы делаем акцент на изучении взаимосвязи стиля саморегуляции поведения с новым конструктом общей психологии – эмоциональным интеллектом (Дж. Майер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гулмен, Д.В. Люсин и др.). Концепция эмоционального интеллекта разрабатывается с 90-х годов прошлого века и популярность ее в значительной мере связана с проблемой понимания эмоций и управления эмоциями, а также интересом к этой проблеме в психологии управления в контексте эволюции организационного менеджмента и смены управленческих парадигм [3].

Методологическими основаниями нашего исследования являются субъектный подход к исследованию психики человека (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.В. Петровский и др.) и представления о функциональной структуре системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека (О.А. Конопкин), а также концепция индивидуального стиля саморегуляции (В.И. Моросанова) [4].

Целью проведенного исследования явилось изучение особенностей характера взаимосвязи стилевых особенностей саморегуляции поведения с устойчивыми и динамическими личностными характеристиками. В эмпирическом исследовании приняли участие начальники отделов администрации Октябрьского района Еврейской автономной области. Выборку составили 40 человек. Средний возраст респондентов – 41 год.

Для исследования стилевых особенностей саморегуляции мы используем принципиальную модель системы осознанного саморегулирования, разработанную О.А. Конопкиным. Саморегуляция произвольной активности человека понимается нами, вслед за О.А. Конопкиным и В.И. Моросановой, как системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей [5].

При исследовании эмоционального интеллекта мы опирались на концепцию отечественного ученого Д.В. Люсина, который трактует эмоциональный интеллект как способность к пониманию эмоций и управлению ими. И способность к пониманию, и способность к управлению эмоциями может быть направлена как на собственные эмоции (внутриличностный ЭИ), так и на эмоции других людей (межличностный ЭИ) [6].

В исследовании были использованы следующие методики: опросник «Стилевые особенности саморегуляции поведения – ССП-опросник «ССП-98» В.И. Моросановой, методика «Индивидуальный стиль мышления» А.А. Алексеева и Л.А. Громовой, методика «Диагностика стилей управленческой деятельности» А.С. Петровской [7], «Пятифакторный личностный опросник» Р. МакКрэй-П. Коста, Эмин-опросник эмоционального интеллекта Д.В. Люсина, методика Н.Холла на определение уровня эмоционального интеллекта, копинг-тест Р. Лазаруса.

На первом этапе были получены и проанализированы данные о стиле саморегуляции поведения, индивидуальных стилях мышления, выборе стиля управленческой деятельности и совладающего поведения, а также степени развития способностей, включенных в структуру эмоционального интеллекта у муниципальных служащих – начальников отделов администрации района.

В результате анализа эмпирических данных были выявлены следующие характерологические особенности респондентов: общий уровень развития стилевой саморегуляции у большинства испытуемых выявлен на среднем уровне. Респонденты способны выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в адекватности программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемой для объекта успешности. Респонденты демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий.

Муниципальные служащие проявляют усилия по регулированию своих чувств и действий, склонны проявлять усилия по поиску информационной, действенной и социальной поддержки, произвольно фокусировать свои усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к проблеме, а также решать проблемы с фокусированием на росте собственной личности. Для начальников отделов администрации характерен социальный самоконтроль, они имеют социальный эталон, которому предпочитают следовать в своей деятельности. Большинство респондентов отдают предпочтение партисипативному стилю управленческой деятельности, то есть системе, основанной на групповом участии работников в принятии решений.

Стиль мышления респондентов характеризуется следующими особенностями: стремлением создать по возможности более широкую, обобщенную концепцию, позволяющую объединить разные подходы, «снять» противоречия, примирить противоположные позиции; ориентированностью на систематическое и всестороннее рассмотрение вопроса или проблемы в тех аспектах, которые задаются объективными критериями. Прежде чем принять решение, разрабатывают подробный план и стараются собрать как можно больше информации, объективных фактов, используя и глубокие теории.

У большинства респондентов эмоциональный интеллект находится на среднем и высоком уровне развития, что проявляется в выраженной способности вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций. Возможна склонность к манипулированию людьми. Респонденты способны контролировать внешние проявления своих эмоций, а также понимать эмоции других людей и управлять ими. Следует подчеркнуть высокую степень развития способности к пониманию и управлению собственными эмоциями. На среднем уровне развития находятся такие способности, как эмоциональная осведомленность; управление своими эмоциями (скорее эмоциональная отходчивость, эмоциональная неригидность); самомотивация (как произвольное управление своими эмоциями), эмпатия; распознавание эмоций других людей (как умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей).

На втором этапе был проведен анализ взаимосвязи стилевых особенностей саморегуляции с различными устойчивыми и динамическими личностными характеристиками. Для выявления корреляционных связей использован пакет прикладных компьютерных программ универсальной обработки табличных данных Microsoft Office Excel, 2007.

Планирование положительно коррелирует с общительностью ($r=0,89$; $pd\leq 0,01$), проявлением чувства вины ($r=0,77$; $pd\leq 0,05$), экстраверсией ($r=0,79$; $pd\leq 0,05$), артистичностью ($r=0,74$; $pd\leq 0,05$), чувствительностью ($r=0,81$; $pd\leq 0,05$), экспрессивностью ($r=0,94$; $pd\leq 0,01$), копинг-стратегией дистанцирование ($r=0,84$; $pd\leq 0,01$). Отрицательно коррелирует с партисипативным стилем управленческой деятельности.

Моделирование положительно коррелирует ($pd\leq 0,05$) с пониманием своих эмоций ($r=0,74$), внутриличностным эмоциональным интеллектом ($r=0,72$), самомотивацией ($r=0,77$), управлением своими эмоциями ($r=0,81$), распознаванием эмоций других людей ($r=0,78$), интегративной шкалой (ЭИ) ($r=0,87$; $pd\leq 0,01$). Отрицательно коррелирует ($pd\leq 0,01$), с напряженностью ($r=-0,87$), депрессивностью ($r=-0,84$), эмоциональной неустойчивостью ($r=-0,87$), эмоциональной лабильностью ($r=-0,81$; $pd\leq 0,05$).

Выявлена положительная взаимосвязь между шкалой гибкости и способностью к пониманию своих эмоций ($r=0,79$; $pd\leq 0,05$), контролем экспрессии ($r=0,88$; $pd\leq 0,01$), межличностным ($r=0,72$; $pd\leq 0,05$) и внутриличностным ($r=0,94$; $pd\leq 0,01$) эмоциональным интеллектом, пониманием и управлением эмоциями ($r=0,85$ и $r=0,89$ соответственно, $pd\leq 0,01$). Отрицательная взаимосвязь с депрессивностью ($r=-0,77$; $pd\leq 0,05$), эмоциональной лабильностью ($r=-0,84$; $pd\leq 0,01$), копинг-стратегией бегство-избегание ($r=-0,74$; $pd\leq 0,05$).

Обнаружена значимая положительная корреляционная взаимосвязь между стилем самостоятельность и конфронтационным копингом ($r=0,88$; $pd\leq 0,01$), авторитарным стилем управленческой деятельности ($r=0,72$; $pd\leq 0,05$), а также отрицательная взаимосвязь с пониманием ($r=-0,86$; $pd\leq 0,05$).

Стиль саморегуляции **программирование** положительно коррелирует ($pd\leq 0,05$) с управлением своими эмоциями ($r=0,80$), интегративной шкалой (ЭИ) ($r=0,74$), попустительским стилем управленческой деятельности ($r=0,74$), копинг-стратегией планирование решения проблем ($r=0,72$); отрицательно коррелирует с синтетическим стилем мышления ($r=-0,71$; $pd\leq 0,05$).

Выявлена положительная взаимосвязь между оценкой результатов и копинг-стратегиями самоконтроль ($r=0,77$) и планирование решения проблем ($r=0,80$); отрицательная взаимосвязь с тревожностью ($r=-0,77$), напряженностью ($r=-0,77$), эмоциональной неустойчивостью ($r=-0,74$) ($pd\leq 0,05$).

Общий уровень саморегуляции положительно коррелирует ($pd\leq 0,05$) с управлением своими эмоциями ($r=0,80$), интегративной шкалой (ЭИ) ($r=0,74$), самоконтролем ($r=0,74$) и планированием решения проблем ($r=0,87$; $pd\leq 0,01$). Обнаружена отрицательная взаимосвязь ($pd\leq 0,05$) с синтетическим стилем мышления ($r=-0,74$) и сотрудничеством ($r=-0,75$); депрессивностью ($r=-0,79$); тревожностью ($r=-0,83$), напряженностью ($r=-0,87$), эмоциональной неустойчивостью ($r=-0,83$) ($pd\leq 0,01$).

Таким образом, высокий общий уровень сформированности осознанной саморегуляции характеризует людей самостоятельных, способных гибко и адекватно реагировать на изменение условий, выживание и достижение цели у них в большей степени осознано. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет ком-

пенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Наше исследование показало, что чем выше развит общий уровень саморегуляции, тем более высоко развит общий эмоциональный интеллект, способность управлять своими эмоциями. Соответственно, при решении проблем руководитель способен регулировать свои чувства и действия и фокусироваться на проявлении усилий по решению ситуации. Такие люди не склонны проявлять напряженность, депрессивность, они эмоционально устойчивы, чувствуют внутренний эмоциональный комфорт. Однако способность компенсировать собственные личностные характерологические особенности может приводить их к ситуации соперничества, если это необходимо для достижения цели. Таким образом, чем выше уровень осознанной саморегуляции, тем чаще руководитель склонен проявлять некоторую обособленность в отношениях с подчиненными. Кроме того, способность овладевать новыми видами активности и гибкость реагирования на изменение условий деятельности все же не предполагают создание чего-то нового. Это может быть связано с высокой степенью осознанности своих действий, и тенденцией регулировать свою поведенческую активность с более рациональных, нежели отвлеченных, теоретизированных позиций.

Исследование показало, что высокий уровень сформированности потребности в осознанном планировании деятельности, способности к целеполаганию и достижению цели определяет степень общительности, позитивной направленности личности на внешний мир. У этих руководителей проявляются такие личностные особенности как артистизм, чувствительность, способность проявлять свои эмоции. Следует также подчеркнуть, что чем выше у руководителя проявляется потребность в планировании своей деятельности, тем меньше он проявляет склонность к сотрудничеству с подчиненными, к принятию коллегиальных решений, тем больше он склонен дистанцироваться от незапланированных проблем, которые случаются в процессе деятельности, и уменьшать их значимость.

Важным аспектом результатов исследования является выявленное соответствие между адекватностью программы и плана деятельности, получаемых результатов принятым целям, способностью гибко изменять модель значимых условий и программу действий с одной стороны, и уровнем развития способности понимать и управлять как собственными эмоциями, так и эмоциональным состоянием окружающих, с другой стороны. Кроме того, такие руководители характеризуются эмоциональной устойчивостью и стабильностью.

Высокий уровень сформированности регуляторной гибкости, т. е. способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий характеризует людей с развитым внутриличностным и межличностным эмоциональным интеллектом. Это проявляется в способности понимать и управлять эмоциями, контролировать внешнее проявление своих эмоций, эмоциональной комфортностью и стабильностью. Такие руководители меньше склонны преодолевать препятствия путем мысленных стремлений и поведенческих усилий, направленных к бегству или избеганию проблемы.

Анализ полученных данных показал, что чем выше у руководителя проявляется автономность в организации активности,

способность самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности, тем более проявляется склонность ориентироваться на собственное мнение и оценки. Для такого руководителя характерно стремление к власти, уверенность в себе, склонность к жесткой формальной дисциплине, большой дистанцией с подчиненными, нежеланием признавать свои ошибки, возможно непонимание во взаимоотношениях. Кроме того, такие руководители склонны преодолевать трудности с помощью агрессивных усилий по изменению ситуации, что предполагает определенную степень готовности к риску.

Высокий уровень потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализированность и развернутость разрабатываемых программ, способность гибко изменять программы в новых обстоятельствах и сохранять устойчивость в ситуации помех свидетельствует о высоком уровне развития эмоционального интеллекта в целом, и способности к управлению своими эмоциями в частности. Такие руководители склонны решать возникающие проблемы с помощью произвольных, проблемно-фокусированных усилий по изменению ситуации, включающих аналитический подход к проблеме. Кроме того, чем выше у руководителя проявляется потребность к программированию своих действий, тем менее он склонен создавать что-то новое, оригинальное, комбинировать несходные идеи, осуществлять мысленные эксперименты. Такие руководители не склонны делать выводы на основе абстрактных теорий и находить принципиально новые решения, для них более характерна четкая программа действий для достижения намеченных целей. Они проявляют снисходительность к работникам, менее требовательны к дисциплине и контролю. Определенный либерализм в отношениях с подчиненным связан с тем, что они не нуждаются в участии сотрудников в разработке программ, но в случае неблагоприятного развития ситуации вполне могут переключать ответственность за невыполнение программы на подчиненных.

Высокая степень развитости и адекватности оценки руководителем себя и результатов своей деятельности и поведения, сформированность и устойчивость субъективных критериев оценки успешности достижения результатов, способность адекватно оценивать как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий, взаимосвязаны со способностью решать проблемы с помощью регулирования своих чувств и действий, проявлять усилия по изменению ситуации. Для таких респондентов характерны отсутствие тревожности и напряженности, внутренний эмоциональный комфорт, эмоциональная устойчивость.

Таким образом, исходя из полученных результатов эмпирического исследования, можно сделать вывод о том, что стилевые особенности саморегуляции поведения определенным образом взаимосвязаны с различными личностными характеристиками. Полученные результаты являются основой для последующего углубленного изучения влияния саморегуляции произвольной активности на оптимизацию профессиональной деятельности руководителя.

Библиографический список

1. Моросанова, В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. — 2002. — № 6. — Т. 23.
2. Карпов, А.В. Психология менеджмента. — М., 2000.
3. Робертс, Р.Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р.Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д.В. Люсин // Психология: Журнал Высшей Школы Экономики. — 2004. — № 4 (1).
4. Моросанова, В.И. Силевые особенности саморегуляции личности // Вопросы психологии. — 1991. — № 1.
5. Конопкин, О.А. Силевые особенности саморегуляции деятельности / О.А. Конопкин, В.И. Моросанова // Вопросы психологии. — 1989. — № 5.
6. Люсин, Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭИм // Психологическая диагностика. — 2006. — № 4.
7. Петровская, А.С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: дис. ... канд. психол. наук. — М., — 2007.

Bibliography

1. Morosanova, V.I. Lichnostnihe aspektih samoregulyacii proizvol'noy aktivnosti cheloveka // Psikhologicheskij zhurnal. — 2002. — № 6. — Т. 23.
2. Karpov, A.V. Psikhologiya menedzhmenta. — M., 2000.
3. Roberts, R.D. Emocionalniihij intellekt: problemih teorii, izmereniya i primeneniya na praktike / R.D. Roberts, Dzh. Mehttijus, M. Zayjdner, D.V. Lyusin // Zhurnal Vihsshey Shkolih Ekhonomiki. — 2004. — № 4 (1).
4. Morosanova, V.I. Stilevihe osobennosti samoregulyacii lichnosti // Voprosih psikhologii. — 1991. — № 1.

5. Konopkin, O.A. Stilevihe osobennosti samoregulyacii deyatel'nosti / O.A. Konopkin, V.I. Morosanova // Voprosih psikhologii. — 1989. — № 5.
6. Lyusin, D.V. Novaya metodika dlya izmereniya ehmocional'nogo intellekta: oprosnik Ehmln // Psikhologicheskaya diagnostika. — 2006. — № 4.
7. Petrovskaya, A.S. Ehmocional'niy intellekt kak determinanta rezul'tativnykh parametrov i processual'nykh kharakteristik upravlencheskoy deyatel'nosti: dis. ... kand. psikh. nauk. — M., — 2007.

Статья поступила в редакцию 15.12.11

УДК 378

Karakozov S.D., Baklanova G.A. FORMATION OF READINESS OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO USE DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES: THE CONCEPT OF METHOD OF CONSTRUCTION. This paper examines the main provisions of the concept of building methods of forming the future readiness of primary school teachers to use digital educational resources.

Key words: informatization of education, digital learning resources, readiness for professional activities, formation of willingness.

С.Д. Каракозов, д-р. пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: ksd@uni-altai.ru;
Г.А. Бакланова, ст. преп. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: bgalla@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ: КОНЦЕПЦИЯ ПОСТРОЕНИЯ МЕТОДИКИ

В работе рассматриваются основные положения концепции построения методики формирования готовности будущего учителя начальных классов к использованию цифровых образовательных ресурсов.

Ключевые слова: информатизация образования, цифровые образовательные ресурсы, готовность к профессиональной деятельности, формирование готовности.

Современное образование характеризуется активным использованием информационно-коммуникационных технологий и различных устройств на их базе, обеспечивающих доступ к глобальным ресурсам сети Интернет; применением цифровых средств образовательного назначения, реализованных на базе технологий обработки аудиовизуальной информации и информационного взаимодействия; проведением компьютерной диагностики и пр. Актуальным продолжает оставаться создание новых средств обучения, предназначенных для организации работы обучаемых в единой распределенной информационно-образовательной среде и способствующих повышению качества обучения. Следует при этом отметить, что к настоящему времени накоплен значительный объем современных цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), обладающих высокой интерактивностью, наглядностью представления разнообразной учебной информации, возможностью осуществления объективной проверки знаний и пр.

Учителю начальных классов, в соответствии с требованиями современных образовательных стандартов, необходимо быть готовым к применению в профессиональной деятельности цифровых образовательных ресурсов. В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) указывается, что метапредметные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать: активное использование средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач; использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме и анализировать изображения, звуки, измеряемые величины, готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением [1].

Полноценное решение задач информатизации школы невозможно без дополнительных усилий по совершенствованию подготовки будущих учителей, без обучения их методам работы с современными коллекциями ЦОР, методике педагогического проектирования учебного процесса на основе использования ЦОР при проведении конкретного урока и организации внеклассной деятельности учащихся.

В настоящее время осуществляется переход на третье поколение федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО 2011 г.) в котором требования к результатам освоения основных образовательных программ сформулированы в виде компетенций. При этом, часть этих компетенций прямо связана с информационной деятельностью педагога. Например,

- общекультурные компетенции: готов использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией (ОК-8); способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9); способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12);

- профессиональные компетенции в области педагогической деятельности: готовность применять современные методики и технологии, в том числе информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2); способность использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4) [2].

Представим основные положения концепции построения методики обучения, направленного на формирование у будущего учителя начальных классов готовности к использованию ЦОР, выделенные нами в процессе проведенного исследования.

В основе концепции построения методики формирования у будущего учителя начальных классов готовности к использованию ЦОР лежит понимание:

- готовности к профессиональной деятельности как интегративного образования личности, выступающего как совокупность, взаимодействие и взаимопроникновение трех компонентов: психологического, научно-теоретического и операционно-технологического, определяющих способность решать профессиональные задачи [3];

- профессиональной компетентности как интегральной характеристики, определяющей способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального жизненного опыта, ценностей и наклонностей [4, с. 8];

- связь готовности и компетентности состоит в следующем: профессиональная компетентность специалиста понимается как готовность к эффективной профессиональной деятельности в условиях неопределенности (неполной информации), а профессиональная готовность рассматривается как начальный уровень профессиональной компетентности на этапе ее формирования и становления [5].

Основные подходы в обучении, направленном на формирование готовности будущего учителя начальных классов к использованию ЦОР:

– деятельностный подход, основанный на организации обучения студентов в предельном сближении учебной деятельности и деятельности по решению профессиональных задач [6];

– компетентностный подход как система педагогических принципов, установок и методов деятельности, создающих условия для развития универсальных способностей учащегося, при этом обязательным являются: соответствие социально-культурным потребностям общества; ориентация на возрастные особенности учащихся; ориентация на развитие мотивационно-личностной сферы.

Для формирования у будущего учителя начальных классов готовности к использованию ЦОР основными методами обучения являются: метод проектов и метод целесообразно подобранных задач. Поясним наш выбор. В настоящее время проектное обучение стало одним из способов развития компетентностей. Метод проектов, согласно Е.С. Полат [7], способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Он предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов.

Применение метода целесообразно подобранных задач [8], в процессе формирования готовности у будущего учителя начальных классов к использованию ЦОР, позволяет использовать задачи для: овладения теоретическим материалом (задача – теоретические знания – задача); иллюстрации и закрепления теоретического материала (теоретические знания – задача – теоретические знания).

Наряду с базовыми методами: целесообразно подобранных задач и проектов, возможно использование и традиционных методов, как общедидактических, так и частно-дидактических [9].

В процессе формирования готовности будущего учителя начальных классов к использованию цифровых образовательных ресурсов широко применяются групповые и индивидуальные формы организации обучения студентов в процессе работы над проектом или при решении учебных педагогических задач. Используются такие традиционные формы обучения, как лекции, практические занятия, лабораторные работы, консультации. На лекциях рассматриваются общетеоретические вопросы, фундаментальные идеи и концепции в области использования ЦОР, а так же происходит демонстрация различных видов ЦОР. На практических занятиях осуществляется конкретизация теоретических положений, на основе использования различной литературы, в том числе представленной на цифровых носителях и полученной через поисковые системы сети Интернет; разрабатываются конспекты уроков для начальной школы с применением ЦОР. На лабораторных занятиях проводится анализ школьной практики

по использованию ЦОР для младших школьников, демонстрируется применение различных видов ЦОР в учебно-воспитательном процессе начальной школы. При проведении индивидуальных консультаций рассматриваются затруднения, возникшие у студента в процессе образовательной деятельности в области использования или создания ЦОР. Для проверки и оценки знаний и умений в процессе самостоятельного решения задач различного характера и уровня сложности необходимо применение различных видов контроля, в том числе и электронных тестов.

При отборе дидактических и технических средств обучения особое внимание следует уделить тому, как эти средства помогают организовать деятельность обучаемых. Различные виды цифровых образовательных ресурсов являются главными средствами в формировании готовности будущего учителя начальных классов к использованию ЦОР. Студенты должны активно работать с электронными учебниками, учебно-методическими пособиями, задачками, энциклопедиями, тренажерами. На этапах контроля усвоения студентами учебного материала обязательно применение электронных тестов.

Мы выделяем следующие направления по формированию у будущих учителей начальных классов готовности к использованию ЦОР:

1. Изучение дисциплин различных блоков ГОС ВПО, в том числе дисциплин и курсов по выбору, устанавливаемых вузом.

2. Выполнение студентами специальных видов работ.

Подробно содержание каждого направления раскрыто в работе [10].

Формирование у будущего учителя начальных классов готовности к использованию ЦОР представляет собой целенаправленный процесс, осуществляемый поэтапно. На каждом этапе он строится через овладения опытом решения разных групп профессиональных задач (разного уровня). Нами выделяются следующие этапы формирования готовности будущего учителя начальных классов к применению ЦОР:

4. первый этап – формирование представлений о решении профессиональных задач учителя начальной школы при помощи ЦОР;

5. второй этап – приобретение опыта решения профессиональных задач учителя начальной школы при помощи ЦОР на основе общепрофессионального содержания;

6. третий этап – совершенствование опыта решения профессиональных задач учителя начальной школы при помощи ЦОР в ходе изучения методических дисциплин.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Минобрнауки в рамках АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2011 гг.)» проект № 3.1.2/13660 «Сетевой многоуровневый профессионально-образовательный кластер непрерывного педагогического образования».

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования утвержден Приказом Минобрнауки России 06.10.2009, зарегистрирован в Минюсте России 22.12.2009, рег. № 17785. – М., 2010.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100.62 «Педагогическое образование» (профиль подготовки: «Начальное образование») [Э/р]. – Р/д: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf
3. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М., 1976.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. В.А. Козырева и Н.Ф. Радионовой. – СПб., 2004.
5. Рыжова, Н.И. Профессиональная готовность специалиста экономического профиля к информационно-аналитической деятельности: критерии и методика их использования / Н.И. Рыжова, В.И. Фомин // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 3 (15).
6. Каракозов, С.Д. Развитие предметной подготовки учителей информатики в контексте информатизации образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Барнаул, 2005.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М., 2001.
8. Лаптев, В.В. Методическая теория обучения информатике: аспекты фундаментальной подготовки будущих учителей информатики: монография / В.В. Лаптев, Н.И. Рыжова, М.В. Швеций. – СПб., 2003.
9. Бакланова, Г.А. Методы формирования готовности будущего учителя начальных классов к использованию цифровых образовательных ресурсов // Информация и образование: границы коммуникаций INFO11: сб. науч. трудов. – Горно-Алтайск, 2011. – № 3 (11).
10. Бакланова, Г.А. Формирование готовности будущего учителя начальных классов к использованию цифровых образовательных ресурсов: структура и направления // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 3.

Bibliography

1. Federal'nyy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart nachalnogo obshchego obrazovaniya // Federal'nyy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart nachalnogo obshchego obrazovaniya utverzhden Prikazom Minobrnauki Rossii 06.10.2009, zaregistrirovann v Minyuste Rossii 22.12.2009, reg. № 17785. – М., 2010.
2. Federal'nyy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart viysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100.62 «Pedagogicheskoe obrazovanie» (profil' podgotovki: «Nachalnoe obrazovanie») [Eh/r]. – R/d: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf

3. Slastenin, V.A. Formirovanie lichnosti uchitelya sovetskoj shkoly v processe professionalnoj podgotovki. — M., 1976.
4. Kompetentnostnyj podkhod v pedagogicheskom obrazovanii: kollektivnaya monografiya / pod red. V.A. Kozhneva i N.F. Radionovoj. — SPb., 2004.
5. Rihzhova, N.I. Professionalnaya gotovnost' spetsialista ehkonomicheskogo profilya k informacionno-analiticheskoj deyatel'nosti: kriterii i metodika ikh ispol'zovaniya / N.I. Rihzhova, V.I. Fomin // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. — 2009. — № 3 (15).
6. Karakozov, S.D. Razvitiye predmetnoj podgotovki uchitelej informatiki v kontekste informatizatsii obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. — Barnaul, 2005.
7. Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov i sistem povysh. kvalif. ped. kadrov / E.S. Polat, M.Yu. Bukharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov. — M., 2001.
8. Laptev, V.V. Metodicheskaya teoriya obucheniya informatike: aspekty fundamental'noj podgotovki budutshikh uchitelej informatiki: monografiya / V.V. Laptev, N.I. Rihzhova, M.V. Shvekiy. — SPb., 2003.
9. Baklanova, G.A. Metodiy formirovaniya gotovnosti budutshego uchitelya nachal'nykh klassov k ispol'zovaniyu cifrovikh obrazovatel'nykh resursov // Informatsiya i obrazovanie: granichy kommunikatsij INFO11: sb. nauch. trudov. — Gorno-Altajsk, 2011. — № 3 (11).
10. Baklanova, G.A. Formirovanie gotovnosti budutshego uchitelya nachal'nykh klassov k ispol'zovaniyu cifrovikh obrazovatel'nykh resursov: struktura i napravleniya // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. — 2011. — № 3.

Статья поступила в редакцию 15.12.11

УДК 378.147.88

Kalachev G.A., Bokova O.A., Kulikova L.G., Sevilgaev G.F. **FORMATION OF READINESS TEACHERS TO SCIENTIFIC RESEARCH AT THE BASIS OF HUMANITARIAN AND PERSONAL INTERACTION WITH STUDENTS.** This article describes the results of the study the level of preparedness for future teachers to practice-oriented research work, as well as their professional values and the degree of directional categorical system for research activities, expressed the degree of adoption of non-legislative values (humane) approach and identified levels of formed antropoorientirovannyh professional skills of teachers.

Key words: research activity, readiness, how humane and personal interaction, values, non-prescriptive (humane) approach, the level of professional values, anthropological skills.

Г.А. Калачев, д-р мед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: gak@uni-altai.ru; О.А. Бокова, канд. психол. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: olgbokova7@mail.ru; Л.Г. Куликова, канд. пед. наук, ст. преп. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: nir-klg@uni-altai.ru; Г.Ф. Севильгаев, д-р пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: nir-klg@uni-altai.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ГУМАННО-ЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С УЧАЩИМИСЯ

В данной статье рассмотрены результаты исследования уровня готовности будущих учителей к практико-ориентированной научно-исследовательской работе, а также их профессиональные ценности и степень направленности категориального аппарата на научно-исследовательскую деятельность, выраженной степенью принятия ценностей недирективного (гуманного) подхода, а также выделены уровни сформированности антропоориентированных профессиональных умений учителей.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, готовность, способы гуманно-личностного взаимодействия, ценности, недирективный (гуманный) подход, уровень профессиональных ценностей, антропологические умения.

На современном этапе развития образования научно-исследовательская деятельность педагога рассматривается как один из показателей профессиональной компетентности. Данное мнение отражено в Национальной доктрине образования Российской Федерации, где в качестве концептуальной заложена идея «участия педагогических работников в научной исследовательской деятельности», «интеграции научных исследований с образовательным процессом». Также этот аспект профессиональной деятельности рассматривается в «Требованиях к квалификации педагогических и руководящих работников при присвоении им квалификационных категорий», в «Рекомендациях по определению уровня квалификации педагогических и руководящих работников» и других документах федерального и регионального уровней.

Важность решения исследовательских задач в процессе педагогической деятельности высказывалась многими учеными и педагогами (И.Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, А. Дистервег, Н.И. Новиков, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, Ю.К. Бабанский, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров и др.).

Анализ официальных требований к современным учителям показал, что они должны быть готовы к изучению, анализу и прогнозированию развития личности и жизнедеятельности обучающихся; способны решать комплекс исследовательских задач, связанных с различными сферами педагогического труда, а также анализировать объекты педагогической действительности как целостные явления, сопоставлять цели преподавания учебного предмета с целями развития личности обучаемого, тенденциями функционирования учебного заведения на основе учета интегративных изменений в работе педагога.

С нашей точки зрения [1; 2], учитель осуществляет исследовательскую деятельность при решении следующих задач:

- анализ ситуации обучения или воспитания, их конкретных целей и задач, при необходимости — выделение проблемы и поиск способов ее решения;
- стратегическое и тактическое планирование работы с обучающимися;
- оценка степени эффективности реализуемых технологий, методов и приемов (в том числе выбранных для разрешения конкретной педагогической проблемы, ситуации или исследовательской задачи);
- сбор и анализ информации о воспитанниках, учениках, их родителях, образовательном и социальном пространстве;
- поиск средств активизации познавательной и самостоятельной деятельности обучающихся;
- разработка и внедрение в образовательный процесс инноваций.

Вместе с тем, решение данных задач, по нашему мнению, возможно при наличии сформированных компонентов гуманно-личностного взаимодействия учителя и учащихся. Эффективность опытно-экспериментальной работы может быть оценена с помощью критериев, которые складываются из объективных и субъективных показателей. Объективными показателями готовности будущего учителя к научно-исследовательской деятельности являются способы гуманно-личностного взаимодействия, субъективными показателями — профессиональная ориентация будущего учителя на ценности недирективного (гуманного) подхода в образовании.

В исследовании приняли участия 246 студентов АлтГПА: филологический факультет (ФФ) — 55 человек; лингвистический институт (ЛИИН) — 49 человек; институт психологии и педагогики (ИПИП) — 53 человека; институт физико-математического обра-

зования (ИФМО) – 47 человек, исторический факультет (ИФ) – 42 человека.

Выявление профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей проводилось нами по опроснику О.М. Краснорядцевой и В.Е. Ключко [3], согласно которому студентам предлагалось отметить степень согласия или несогласия с каждым из 40 высказываний, отражающих различные точки зрения на образовательный процесс и принадлежащих известным педагогам и психологам. При анализе результатов диагностики учитывалась степень принятия или отвержения ценностей директивного (авторитарного) и недирективного (гуманного) подходов в образовании, а также уровень различия между ними.

Анализ данных показал, что для будущих учителей, имеющих первый уровень профессиональных ценностей, на разных факультетах составил: ФФ – 8%, ИПиП – 12%, ИФМО – 8%, ЛИИН – 8%, ИФ – 11%. К ним были отнесены студенты, профессиональные ценности которых характеризуются отвержением ценностей директивного (авторитарного) подхода и «высокой» или «выше средней» степенью принятия ценностей недирективного (гуманного) подхода. Второй уровень профессиональных ценностей на ФФ выявлен у 16% студентов, ИПиП – 8%, ИФМО – 16%, ЛИИН – 12%, ИФ – 17%. К этому уровню были отнесены те студенты, у которых установлена «низкая» степень принятия ценностей директивного (авторитарного) подхода и «высокая» или «выше средней» степень принятия ценностей недирективного (гуманного) подхода; а также будущие учителя, у которых отмечено отвержение ценностей директивного (авторитарного) подхода при «средней» степени принятия ценностей недирективного (гуманного) подхода.

Третий уровень профессиональных ценностей установлен у 60% респондентов ФФ, 72% – ИПиП, 60% – ИФМО, 68% – ЛИИН, ИФ – 72%. Будущих учителей данного уровня характеризует «низкая», «ниже средней», «средняя», иногда «выше средней» степень принятия как ценностей директивного (авторитарного), так и ценностей недирективного (гуманного) подходов в образовании. При этом следует отметить, что разница между степенями директивного и недирективного подходов незначительна, но ценности недирективного подхода на порядок выше.

У 16% будущих учителей ФФ, 8% – ИПиП, 16% – ИФМО, 12% – ЛИИН отмечено доминирование ценностей директивного (авторитарного) подхода в образовании над ценностями недирективного (гуманного) подхода, они составили группу с четвертым уровнем профессиональных ценностей. Такое распределение студентов по группам не решает вопроса о том, какой из уровней является оптимальным в структуре готовности к практико-ориентированной научно-исследовательской работе будущего учителя.

Положение о регуляторной функции ценностно-смысловых структур сознания в отношении поведения и деятельности субъекта определило дальнейший ход исследования, который предусматривал соотнесение уровней профессиональных ценностей и способов профессиональной деятельности.

Согласно антропологическому подходу [4], основу профессиональной деятельности учителя составляют следующие умения: умение доверительно и открыто общаться; вести диалог; умение слушать Ребенка; интересоваться его мнением; знание интересов и потребностей Ребенка; умение обеспечить активную роль Ребенка на уроке, превращать его в соавтора образовательного процесса; умение адаптировать образовательный материал к возрастным и индивидуальным особенностям детей; умение позитивно взаимодействовать с семьей Ребенка; умение помочь каждому Ребенку включиться в творческую деятельность; умение создавать атмосферу любви и защищенности каждого Ребенка; умение помочь Ребенку сформировать оптимистическое мировосприятие и мироощущение; умение изучать индивидуальные особенности Ребенка с целью анализа и оказания ему индивидуальной помощи.

Эта характеристика должна находить свое выражение в достаточно устойчивых в разных обстоятельствах поступках учителя. И не столько в локальных действиях, сколько в своеобразной линии поведения. В связи с этим в качестве респондентов на данном этапе эксперимента выступили учителя школ гг. Бийска и Барнаула, всего 115 человек.

Изучение профессиональных ценностей учителей проводилось по опроснику О.М. Краснорядцевой и В.Е. Ключко [2]. Так же как и при анализе данных диагностики будущих учителей, результаты этого исследования были классифицированы в четыре группы – уровни, с соответствующими характеристиками. Свободные результаты анализа профессиональных ценностей учителей

представлены в таблице 2. В результате, у 10% учителей нами был отмечен первый уровень профессиональных ценностей, у 20% – второй, у 62% – третий и у 8% – четвертый. Сравнивая полученные данные будущих учителей разных факультетов/институтов и учителей разных специальностей, возрастов, квалификации, педагогического стажа и типов образовательных учреждений, можно наблюдать схожую тенденцию: и у тех, и у других доминирует третий уровень профессиональных ценностей. Из этого следует, что профессиональные ценности в целом, и антропоориентированные, в частности, в основном формируются в процессе подготовки будущего учителя и лишь в отдельных случаях изменяются в ходе профессионального самосовершенствования учителя.

Для изучения антропоориентированных профессиональных умений учителя использовался метод экспертных оценок. На основе полученных данных, были выделены уровни сформированности антропоориентированных профессиональных умений учителей, которые мы условно обозначили как оптимальный, допустимый, критический и недопустимый. Дадим их характеристику:

- оптимальный уровень характеризуется сформированностью перечисленных выше антропоориентированных профессиональных умений учителя и их реализацией в педагогической деятельности;
- допустимый уровень также предполагает наличие данных умений, но не отмечается их систематическое применение в педагогической деятельности;
- критическому уровню соответствует недостаточность отдельных антропоориентированных профессиональных умений учителя, что сказывается на их проявлении в педагогической деятельности, студенты затрудняются ответить, какие умения они реализуют в практике;
- недопустимому уровню соответствует отсутствие названных умений, и как следствие, их практическое отсутствие в профессиональной деятельности учителя.

Доказательству было подвержено положение о том, что каждому уровню сформированности антропоориентированных профессиональных умений учителя соответствует определенный уровень профессиональных ценностей. Для подтверждения выдвинутого положения, использовался критерий χ^2 Пирсона, с помощью которого проведена проверка независимости классификации в таблице сопряженности признаков. Полученные результаты показали, что из 12 учителей соответствующих первому уровню развития профессиональных ценностей, 11 имеют оптимальный уровень развития способов гуманно-личностного взаимодействия; из 23 учителей второго уровня профессиональных ценностей большинству (22 человека) соответствует оптимальный и допустимый уровни способов гуманно-личностного взаимодействия; более половины учителей (50 из 70) третьего уровня профессиональных ценностей имеют критический и даже недопустимый уровни способов гуманно-личностного взаимодействия; у всех учителей (9 человек) четвертого уровня профессиональных ценностей обнаружен недопустимый уровень сформированности способов гуманно-личностного взаимодействия. Полученные результаты, свидетельствующие о связи уровней профессионально-ценностных ориентаций с соответствующими уровнями способов гуманно-личностного взаимодействия, статистически значимы ($\chi^2 = 100,9$; $p < 0,01$).

Исходя из изложенного следует, что профессиональные ценности учителя могут быть представлены на оптимальном, допустимом, критическом и недопустимом уровнях. Дадим им краткую характеристику:

- оптимальный уровень профессиональных ценностей учителя с позиции антропологического подхода характеризуется принятием Ребенка как наивысшей ценности, верой в его возможности и способности, чувством ответственности перед судьбой каждого Ребенка, стремлением к пониманию его внутреннего мира и поведения;
- допустимому уровню соответствует принятие вышеперечисленных ценностей, в сочетании с низкой степенью принятия ценностей директивного (авторитарного) подхода в образовании, для которого характерна ориентация педагогического процесса на усвоение детьми знаний, умений и навыков;
- критический уровень определяется незначительным доминированием ценностей недирективного (гуманного) подхода в образовании над ценностями директивного (авторитарного) подхода, при этом степень их принятия неярко выражена;
- недопустимый уровень – ориентация учителя на ценности директивного (авторитарного) подхода в образовании, согласно

которому цель обучения – не превращение культуры в мир личности, а лишь ее трансляция; центр системы образования – содержание учебных предметов, которое дети должны усвоить; процесс личностного становления ученика рассматривается только как условие, которое нужно учитывать при передаче знаний и т.д.

Качественный анализ результатов диагностики профессиональных ценностей будущих учителей показал, что вне зависимости от специальности большинство из них соответствует критическому уровню. Такое распределение по уровням, на наш взгляд, можно объяснить тем, что, во-первых, большинство будущих учителей имеют опыт личного обучения в условиях традиционной авторитарной школы, который оказал влияние на формирование у них образа учителя и педагогической деятельности; во-вторых, ценности недирективного (гуманного) подхода не являются значимыми для преподавателей, работающих с будущими учителями; в-третьих, в процессе подготовки будущих учителей не ведется целенаправленной и системной работы по формированию профессиональных ценностей в целом и антропоориентированных, в частности.

С целью изучения понимания будущим учителем антропологических ценностей образования был использован ассоциативный опрос. Анализ полученных результатов носил качественный характер, на основе которого с позиций антропологического подхода к управлению научно-исследовательской деятельностью были выделены три уровня развития категориального аппарата будущих учителей.

В целом у будущих учителей всех факультетов преобладает второй уровень развития научно-исследовательского категориального аппарата, который характеризуется раскрытием структурных элементов явления, обозначенного тем или иным понятием. Следует отметить, что у 24% студентов института психологии и педагогики, 16% исторического факультета данное задание вызвало затруднение, большинство понятий не было раскрыто, либо ассоциации имели авторитарную направленность (наказание, принуждение, нотации и т.д.). Данное исследование было проведено также с учителями-практиками. Сравнение результатов ассоциативного опроса студентов и учителей, показало схожую тенденцию доминирования второго уровня развития категориального аппарата. Это ещё раз указывает на то, что основные знания сформированные в вузе, в период профессиональной деятельности учителя мало изменяются.

Для доказательства связи между уровнями профессиональных ценностей будущих учителей и учителей, а также и уровнями развития их категориального аппарата использовался критерий χ^2 Пирсона. Респонденты с оптимальным уровнем профессиональных ценностей никогда не показывали третьего уровня развития категориального аппарата, для них наиболее характерен первый уровень. Допустимый уровень профессиональных ценностей учителей и будущих учителей соответствует первому и второму уровням развития категориального аппарата. Доминирование второго уровня развития категориального аппарата отмечалось у респондентов критического уровня профессиональных ценностей, у которых также присутствовал и третий уровень развития категориального аппарата. Особенностью респондентов с недопустимым уровнем профессиональных ценностей является отсутствие первого уровня развития категориального аппарата и наибольшим количеством третьего уровня. Полученные результаты статистически значимы ($\chi^2=125,4$; $p<0,01$).

При помощи критерия χ^2 Пирсона также была установлена связь между уровнями развития категориального аппарата учителей и уровнями сформированности способов гуманно-личностного взаимодействия. Были получены следующие результаты: у учителей с первым уровнем развития категориального аппарата, в основном, отмечался оптимальный уровень развития способов гуманно-личностного взаимодействия; второй уровень развития категориального аппарата наблюдался у учителей всех уровней способов гуманно-личностного взаимодействия; для недопустимого уровня способов гуманно-личностного взаимодействия характерен третий уровень развития категориального аппарата. Связь между уровнями развития категориального аппарата и уровнями сформированности способов гуманно-личностного взаимодействия статистически значима ($\chi^2=72,4$; $p<0,01$). Таким образом, с помощью критерия χ^2 Пирсона нами были установлены статистически значимые связи между всеми показателями готовности к практико-ориентированной научно-исследовательской работе.

Исходя из исследований профессиональных ценностей учителей и будущих учителей, полноты их категориального аппарата, а также сформированности способов гуманно-личностного

взаимодействия учителей, были выделены оптимальный, допустимый, критический и недопустимый уровни готовности. Каждому уровню соответствует когнитивный, ценностный и деятельностный компоненты готовности будущих учителей к антропоориентированной профессиональной практике.

В процессе проведения исследования экспериментальную группу составили студенты лингвистического института (49 человек), института педагогики и психологии (53 человека) и половина студентов исторического факультета (11 человек); в контрольную группу вошли студенты филологического факультета (55 человек), института физико-математического образования (47 человек) и исторического факультета (11 человек); группы однородны по количеству участников (113 человек). В ходе констатирующего этапа эксперимента было установлено, что уровень готовности к практико-ориентированной научно-исследовательской работе будущих учителей на разных факультетах вуза не имеет значительных различий, однако остаётся пока ещё недостаточно высоким (преобладает критический уровень). С целью оценки эффективности формирующего этапа эксперимента, были определены контрольная и экспериментальная группы, в которых до начала формирующей работы констатирован уровень готовности к практико-ориентированной научно-исследовательской работе будущих учителей. Результаты формирующего этапа эксперимента продолжались оцениваться по уровню профессиональных ценностей будущих учителей и уровню развития их категориального аппарата, по которым определялась степень влияния сконструированной модели на готовность будущих учителей к научно-исследовательской деятельности.

Итоговый контрольный этап эксперимента показал, что в ЭГ оптимальный уровень профессиональных ценностей выявлен у 8% будущих учителей экспериментальной группы, допустимый уровень у 40%, критический уровень – 44% и недопустимый уровень – 8%. В контрольной группе были получены соответствующие результаты: 8%, 16%, 64%, 12%.

Исследование категориального аппарата будущих учителей после проведения формирующей работы показало, что в экспериментальной группе 28% респондентов имеют первый уровень, а 72% – второй уровень. Третий уровень развития категориального аппарата в данной группе не представлен. В контрольной группе: 8% будущих учителей показали первый уровень развития категориального аппарата, 84% – второй уровень, 8% – третий уровень.

Для подтверждения эффективности формирующей работы на контрольном этапе исследования проводилось сравнение контрольной и экспериментальной групп с помощью U-критерия Манна-Уитни. На основе полученных данных установлены различия между экспериментальной и контрольной группами: в уровне развития категориального аппарата будущих учителей с позиций научно-исследовательской работы ($U=232$, $p<0,05$), в то время как в уровне профессиональных ценностей их не отмечалось ($U=243$). Так как разница в уровне профессиональных ценностей будущих учителей в целом незначительна, мы проанализировали ценности директивного (авторитарного) и недирективного (гуманного) подходов в отдельности. Были получены следующие результаты: ценности директивного (авторитарного) подхода – $U=204$, $p<0,05$, что свидетельствует о различии в уровне данных ценностей у студентов экспериментальной и контрольной групп; ценности недирективного (гуманного) подхода – $U=262$, согласно которому различия отсутствуют.

С целью оценки эффективности формирующей работы также было проведено сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента внутри каждой группы. Данные по экспериментальной группе представлены в табл. 1.

Сравнение результатов исследования профессиональных ценностей будущих учителей и ориентированности их категориального аппарата на научно-исследовательскую деятельность до проведения формирующей работы и после в экспериментальной группе показало, увеличение количества будущих учителей имеющих оптимальный и допустимый уровни готовности к практико-ориентированной научно-исследовательской работе. Соответственно количество будущих учителей с критическим и недопустимым уровнями уменьшается.

Помимо использования процентных данных, оценка изменений проводилось с помощью парного T-критерия Вилкоксона: уровень профессиональных ценностей – $T=36$ (ценности директивного подхода – $T=37,5$, $p<0,01$; ценности недирективного подхода – $T=74,5$); уровень развития категориального аппарата с позиций научно-исследовательской деятельности – $T=12$, $p<0,05$. Полученные данные позволяют констатировать эффективность работы по

Таблица 1

Распределение будущих учителей (ЭГ) по уровням профессиональных ценностей и уровням развития категориального аппарата на разных этапах эксперимента (в %)

Этапы эксперимента	Уровни профессиональных ценностей			
	оптимальный	допустимый	критический	недопустимый
констатирующий	4	12	68	16
контрольный	8	40	44	8
Этапы эксперимента	Уровни развития категориального аппарата			
	первый	второй	третий	
констатирующий	8	76	16	
контрольный	28	72	0	

формированию научно-исследовательского категориального аппарата будущих учителей. Однако изменения в их профессиональных ценностях в целом незначительны, отмечается лишь динамика ценностей директивного (авторитарного) подхода.

Работа с будущими учителями контрольной группы осуществлялась в соответствии с учебным планом факультета, без со-

здания специальных условий, направленных на формирование научно-исследовательской деятельности. Изменения в их готовности, либо их отсутствие, позволяют также судить об эффективности формирующего этапа опытно-экспериментальной работы. Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента в контрольной группе представлено в табл. 2.

Таблица 2

Распределение будущих учителей (КГ) по уровням профессиональных ценностей и уровням развития категориального аппарата на разных этапах эксперимента (в %)

Уровни профессиональных ценностей				
Этап эксперимента	оптимальный	допустимый	критический	недопустимый
констатирующий	8	20	56	16
контрольный	8	16	64	12
Этап эксперимента	Уровни развития категориального аппарата			
	первый	второй	третий	
констатирующий	12	64	24	
контрольный	8	84	8	

Из табл. 2 видно, что изменений в уровнях профессиональных ценностей будущих учителей контрольной группы не наблюдалось, отмечено лишь незначительные сдвиги в уровнях развития понятийно-категориального аппарата. Для подтверждения сделанных выводов был использован Т-критерий Вилкоксона, согласно которому получены следующие результаты: уровень профессиональных ценностей – $T=5$, (ценности директивного подхода – $T=93,5$, ценности неидеального подхода – $T=64,5$); уровень развития категориального аппарата – $T=15$. Таким образом, значимых изменений в готовности к практико-ориентированной научно-исследовательской работе будущих учителей контрольной группы не отмечено.

Полученные результаты подтвердили объективность выбранного пути формирования готовности студентов к научно-исследо-

вательской деятельности. Установлено, что предложенный ряд мер по формированию готовности к практико-ориентированной научно-исследовательской работе будущего учителя приводит к положительным результатам в её динамике, где формирование одного компонента готовности к практико-ориентированной научно-исследовательской работе при соответствующих условиях ведёт к формированию всей готовности в целом.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Минобрнауки в рамках АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы (2010–2011 гг.)» проект № 2.2.2.4./1543 «Управление научно-исследовательской деятельностью студентов и аспирантов в системе учебно-научно-педагогического комплекса».

Библиографический список

1. Лопаткин, В.М. Инновационный потенциал научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов / В.М. Лопаткин, Г.А. Калачев, О.А. Бокова, Л.Г. Куликова // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 3(22).
2. Куликова, Л.Г. Интерактивный подход в научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов в гуманитарном вузе / Л.Г. Куликова, О.А. Бокова, Г.А. Калачев, В.М. Лопаткин // Роль университетов в поддержке гуманитарных научных исследований: материалы IV-й международной научно-практической конф. – Тула, 2010.
3. Краснорядцева, О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности: уч. пособие. – Барнаул, 1998.
4. Орлов, А.Н. Подготовка учителя на основе антропологического подхода: монография / А.Н. Орлов, Г.А. Калачев, Л.Г. Куликова. – Барнаул, 2009.

Bibliography

1. Lopatkin, V.M. Innovacionniy potencial nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov i aspirantov / V.M. Lopatkin, G.A. Kalachev, O.A. Bokova, L.G. Kulikova // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2010. – № 3(22).
2. Kulikova, L.G. Interaktivniy podkhod v nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov i aspirantov v gumanitarnom vuze / L.G. Kulikova, O.A. Bokova, G.A. Kalachyov, V.M. Lopatkin // Rol' universitetov v podderzhke gumanitarnikh nauchnykh issledovaniy: materialih IV-yj mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konf. – Tula, 2010.
3. Krasnoryadceva, O.M. Osobennosti professional'nogo miyshleniya v usloviyakh psikhodiagnosticheskoy deyatel'nosti: uch. posobie. – Barnaul, 1998.
4. Orlov, A.N. Podgotovka uchitelya na osnove antropologicheskogo podkhoda: monografiya / A.N. Orlov, G.A. Kalachyov, L.G. Kulikova. – Barnaul, 2009.

Статья поступила в редакцию 15.12.11

УДК 373.1.02:372.8+378.02:372.8

Koroleva N.Y., Mitina E.G., Ryzhova N.I. PRINCIPLES OF INTERACTION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENTS IN CONDITIONS OF VIRTUALIZATION OF THE PROCESS OF TEACHER TRAINING (AT THE EXAMPLE OF TRAINING OF TEACHERS OF BIOLOGY AND INFORMATICS). The article addresses the issue of training of a contemporary teacher in conditions of virtualization of education. The authors consider the subject environments of training in a subject as a field of interaction of real and virtual educational environments. The article formulates the principles of their productive interaction and considers one of possibilities for their implementation at the example of project activities of students – future teachers of biology and informatics.

Key words: environment approach, educational environment, training environment, virtual training environment, information-and-subject training environment.

Н.Ю. Королева, канд. пед. наук, доцент МГПУ, г. Мурманск, E-mail: korolevanu@gmail.ru;

Е.Г. Митина, канд. биол. наук, МГПУ, г. Мурманск, E-mail: elena_mitina08@mail.ru;

Н.И. Рыжова, д-р пед. наук, проф. СПГУВК, г. Санкт-Петербург, E-mail: nata-rizhova@mail.ru

ПРИНЦИПЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД В УСЛОВИЯХ ВИРТУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ И ИНФОРМАТИКИ)

Данная статья посвящена проблеме подготовке современного учителя в условиях виртуализации образования. Авторы рассматривают информационно-предметную среду обучения предмету как область взаимодействия реальной и виртуальной образовательных сред. В статье сформулированы принципы их продуктивного взаимодействия и рассмотрена одна из возможностей их реализации на примере проектной деятельности студентов – будущих учителей биологии и информатики.

Ключевые слова: средовой подход, образовательная среда, среда обучения, виртуальная среда обучения, информационно-предметная среда обучения.

Технологизация образования, расширение границ образовательных систем в условиях открытого информационного пространства, его виртуализация ставят перед педагогами задачи по эффективному использованию в образовательном процессе всех возможностей современных информационных технологий и ресурсов, открывают перед ними новые возможности в организации учебного процесса.

Современный процесс получения знаний, приобретает черты нелинейности и совместности, обуславливаемые современными возможностями сетевых технологий, и, в частности, возможностями глобальной сети Интернет. Более того, уже вырисовываются черты будущего образования: не только совместного получения знаний, но и их совместного созидания. Понятно, что возможность такой работы требует наличия некоторой среды, которая органично и взаимодополняемо объединяет в себе возможности процессов изучения реальных объектов окружающего мира и использования современных технологий для получения новых знаний. Особенно наличие такой среды, на наш взгляд, актуально и важно для системы школьного и вузовского образования.

Обратимся к некоторым аспектам понятия «средовой подход», который, по мнению педагогов, позволяет в современных условиях преодолевать замкнутость и линейность сложившейся системы образования.

Средовой подход – теория и технология опосредованного (через среду) управления образовательным процессом, в котором основной акцент делается на включение внутренней активности обучаемого, его самообучение, самовоспитание и саморазвитие. Под средовым подходом понимается система действий со средой, обеспечивающих её превращение в средство диагностики, проектирования и продуцирования образовательного результата. Концептуальной частью средового подхода является его семантика, которая выражается в многомерности понятия «среда» как производного средообразовательных действий; как средства обучения и воспитания; как детерминирующего компонента (она усредняет, опосредует, посредствует). Теоретической составляющей средового подхода выступает его прагматика, которая характеризуется совокупностью правил объединения частей подхода для реализации заложенного в нем потенциала. В технологическом плане средовой подход представляет собой средовую диагностику, средовое проектирование и средовое продуцирование. Отличительной чертой средового подхода является наличие определенной терминологии, в которой основными выступают понятия: *среда, ниша, стихия, трофика, меченые, средообразовательные действия* [1].

Понятие «среда» отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих развитие человека. В этом случае предполагается его присутствие в среде, взаимовлияние, взаимодействие окружения с субъектом [2].

Средовой подход как педагогическая инновация был представлен в докторской диссертации Ю.С. Мануйлова [3]. Средовой подход как новация был охарактеризован в кандидатской диссертации Г.Г. Шека [4]. Обобщение опыта по реализации идей средового подхода описано в их совместной работе [5]. В настоящее время средовой подход находится в зоне внимания исследователей – сформулированы его общенаучные основы, установлены способы освоения в процессе педагогической деятельности, постоянно уточняется понятие образовательной среды как базового элемента средового подхода [6; 7; 4; 8]. При этом понятие «среда» в педагогических исследованиях отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих развитие человека. В этом случае предполагается его присутствие в среде, взаимодействие окружения с субъектом.

Понятие «образовательная среда» возникло на стыке экологии, педагогики и психологии и на современном этапе развития научного знания исследовано достаточно полно. Образовательная среда – дидактическое понятие, совокупность внутренних и внешних условий и ресурсов развития и образования обучающихся. Она нацелена на создание целостности педагогических условий для решения задач обучения, воспитания и развития обучающихся [2]. Это понятие трактуется как «педагогический феномен» [6], «педагогическая инновация» [4], «система влияний и условий формирования личности, а так же возможностей ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [9, с. 11]. «образовательная среда не есть нечто однозначно и наперед заданное, среда начинается там, где происходит ВСТРЕЧА (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности» [7, с. 178] и т. д. Образовательная среда характеризуется динамичностью, многомерностью, изменчивостью. Выделяют различные модификации образовательных сред: традиционные (реальные), виртуальные, интегрированные, распределенные и др.

Понятие «среда обучения» (учебная среда), рассматривается как соподчиненное по отношению к понятию «образовательная среда» и наиболее полно исследовано в методической науке, что обусловлено «ведущей функцией обучения предмету (добавлено авторами) в специально организованной образовательной среде» [9] и связью с предметным содержанием учебных дисциплин, их блоков или предметных областей. Создание

среды обучения, как составляющей образовательной среды, предполагает специальную системную методическую деятельность педагога, основы которой закладываются на этапе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.

Для определения понятия «виртуальная образовательная среда» как среды, которая способствует творческому постижению Себя-Нового, т.е. личности, находящейся в процессе образовательного становления, осваивающей новые знания и новые степени свободы используют труды Центра виртуалистики Института человека РАН.

Под виртуальной образовательной средой мы понимаем информационное содержание и коммуникативные возможности компьютерных сетей, формируемые и используемые для образовательных целей всеми участниками образовательного процесса. В свою очередь, виртуальная среда обучения (ВСО) — это открытая система, представляющая комплекс специальных взаимосвязанных и постоянно обновляемых средств обучения, обеспечивающая синергию и возможность интерактивного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. ВСО базируется на содержательной, организационной и технологической составляющих: 1) *содержательная составляющая* представляет собой структурированный информационно-образовательный контент среды; 2) *организационная составляющая* предусматривает организацию и реализацию учебного процесса с использованием разнообразных форм и методов обучения; 3) *технологическая составляющая* базируется на специально разработанном программном обеспечении, состоящем из определенного набора компьютерных оболочек.

Виртуальную среду обучения, в общем случае, мы рассматриваем как элемент on-line социального сообщества, основу которого составляют электронные учебно-методические комплексы и образовательные ресурсы, используемые педагогами и учащимися для организации и реализации учебного процесса. В настоящее время производится разделение виртуальных реальностей на моделируемые и интерактивные. Моделируемые виртуальные реальности призваны создать независимый от реальности ее образ, задачей которого выступает представить вовлеченному в нее человеку особый, иной мир. Задачей же интерактивных виртуальных реальностей считается дать возможность человеку соотносить этот образ с реальностью, изменять этот образ путем изменения характеристик объектов и участвовать в этом изменении так, чтобы получать при этом информацию, активизировать мышление.

Именно применение интерактивных технологий позволяет «открыть», сделать доступными виртуальные реальности (миры) наук для познания. Стремительно внедряющиеся в образование на базе развитых ИКТ-насыщенных сред виртуальные среды обучения, предполагают наличие не только программных (инструментальных), но и информационных ресурсов, к которым, в первую очередь, надо относить электронные образовательные ресурсы, которые могут быть использованы педагогами на различных уровнях учебного процесса. При этом акцент ставится на создание и совершенствование электронных образовательных ресурсов (ЭОР) для всех уровней образования и использование ЭОР при преподавании различных предметов — разработка и апробация методик использования ЭОР.

Вместе с этим, традиционно в основе естественно-научного, и, в частности, биологического образования, традиционно лежит познание реального мира живой природы, наблюдение за природными объектами в естественных условиях обитания. В тоже время виртуализация образовательного процесса имеет несомненные преимущества в реализации одного из ведущих принципов в обучении естественным наукам — наглядности (например, за наблюдения за невидимыми в природе, но моделируемыми с помощью компьютера процессами). В содержании биологического образования представлены знания о процессах обмена и транспорта веществ, делении клеток, микроскопическом и молекулярном строении живых организмов, изучение которых в процессе обучения биологии на современном этапе уже невозможно без применения информационных технологий. Так, современные технологии предоставляют достаточное количество готовых сетевых мультимедийных ресурсов, которыми могут воспользоваться как педагоги, так и учащиеся, например, Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов¹, Общебиологические ресурсы сети Интернет² и другие специализированные тематические и авторские сайты и блоги. В контексте нашей работы особую внимания, заслуживают интерактивные on-line модули «Природно-экологические комплексы», предлагаемые Республиканс-

ким мультимедиа центром³. Развитие предлагаемой данным центром концепции в разработке интерактивных образовательных ресурсов, на наш взгляд, и позволят в полной мере реализовать идеи средового подхода в виртуальной образовательной среде. Там, где обучаемый может не только зримо присутствовать в виртуальной среде, но и может быть активным участником познавательного процесса: наблюдать за объектами; искать ответы на возникающие вопросы путем исследования и т.п., осуществляя процесс познания, как будто бы находясь в реальном мире.

До настоящего времени процесс накопления электронных образовательных ресурсов происходил в какой-то мере стихийно. И, по мнению педагогов, этим процессом необходимо управлять посредством перехода от ресурсного к средовому подходу, поскольку именно средовой подход к формированию виртуальной среды обучения позволяет: (а) соединить организационные и технические аспекты; (б) соподчинить установки и цели преобразования-формирования и воспроизводства-восстановления этой среды; (в) связать в профессиональном понимании и рефлексии «внешнюю» и «включенную» позиции студента-пользователя среды, и преподавателя-автора, создателя, пользователя ресурсов.

Вместе с этим, ученые отмечают, что отсутствие эмоционально-ценностных отношений в технологизированных средах оказывает влияние на мотивацию познавательной деятельности. Отсюда возникает и некоторое противоречие между возможностями виртуальной образовательной среды в обучении биологии и необходимостью общения с реальным хрупким и ранимым миром природы для становления специальных компетенций и экологических ценностей и убеждений обучающихся. Как правило, в качестве такой реальной среды обучения традиционно рассматривается кабинет биологии, а так же пришкольная территория, музей, лаборатория, в которой происходит взаимодействие субъектов образовательного процесса — научение, коммуникация, общение, развитие. Идеи создания такой среды в методике обучения биологии развивались со времен В.Ф. Зуева (XVIII в.) и представлены в классических работах методистов-биологов А.Я. Герда, В.В. Половцова, Б.Е. Райкова и др. Однако, сегодня из школ практически исчезли уголки живой природы, учебно-опытные участки трансформировались в пришкольные территории, проведение экскурсий в природу в городе вызывает затруднения. Эти факторы во многом способствуют виртуализации процесса изучения биологии, т.к. позволяют преодолевать объективно существующие в современных условиях организационно-методические проблемы обучения биологии. В связи с этим сегодня нарастает практика применения в виртуальных экскурсий, лабораторий и пр., в том числе и 3D моделирования.

Опираясь на мнение о существовании двух основных видов образовательных сред — традиционной (реальной) и виртуальной, рассмотрим возможность взаимодействия виртуальной и реальной и сред обучения как составляющих целостной образовательной среды, в которой осуществляется подготовка будущих учителей.

В данном контексте заметим, что в современной методической науке наряду с понятием «образовательная среда» широко используются и такие термины как: «информационно-образовательная среда», «информационно-обучающая среда», «информационно-предметная среда обучения», которые дополняют первое понятие, расширяя его возможности за счет использования информационных ресурсов, обогащая возможности реальной и виртуальной сред обучения. Отметим так же, что все указанные выше термины делают акцент на информационном характере среды обучения, предполагающим новые технологии работы с информацией, которые определяют, в свою очередь, основу взаимодействия парадигмы «человек-компьютер».

В условиях информатизации современного общества за последние десять лет информационная среда изучалась в различных научно-технических и философских аспектах: и как одна из сторон деятельности человека, и как система исторически сложившихся форм коммуникации, и как созданная всем обществом информационная инфраструктура, позволяющая осуществить коммуникативную деятельность в масштабах, соответствующих

¹ Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов [Э/п] / URL: <http://school-collection.edu.ru/>

² Общебиологические ресурсы Интернет. [Э/п] / URL: <http://garshin.ru/evolution/biology/bio-portals.html>

³ Природно-экологические комплексы. ФГНУ «Республиканский мультимедиа центр» (Москва) [Э/п] / URL: <http://mmc.ru/default.asp?trId=487>

уровню развития этого общества. Одной из особенностей информационной среды [2] (в том числе, с позиций современной дидактики) выделяется то, что любая информационная среда предоставляет возможность получения необходимых данных, сведений, гипотез, теорий и пр., умение же получать информацию и преобразовывать ее необходимо воспитывать, вырабатывать, оно приобретает в процессе обучения и тогда информационная среда превращается в информационно-образовательную среду или информационно-предметную среду обучения. В общем случае информационно-предметную среду обучения понимают как совокупность педагогических, информационно-коммуникативных и материально-технических условий, необходимых для организации обучения в процессе решения предметно-ориентированных задач. В рамках данной работы мы рассматриваем информационно-предметную среду обучения как область взаимодействия в образовательном процессе реальной и виртуальной сред обучения предмету (рис. 1).

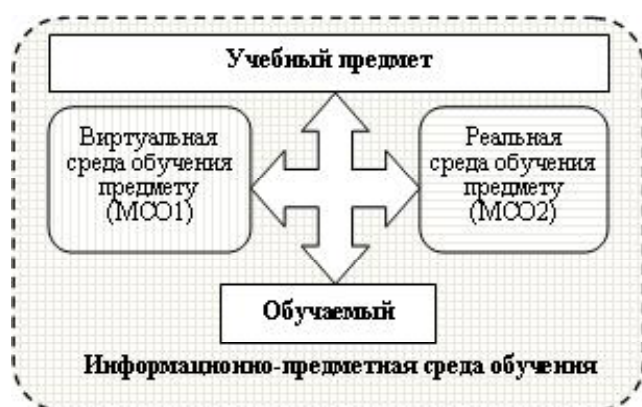


Рис. 1. Взаимодействие сред обучения

С развитием методической теории и знаний о методической системе обучения (МСО) как теоретической модели обучения предмету или учебной дисциплине, ее образ усложняется за счет включения в нее новых элементов и возникновения новых связей, что приводит к пониманию методической системы обучения как постоянно развивающейся теоретической модели образовательного процесса, которая обосновывается в рамках методической науки и конкретной методической теории [10]. Виртуальная среда обучения предмету как один из вариантов интерпретации методической системы обучения была предложена Н.Ю. Королевой [11]. Основываясь на идее автора о том, что обе среды представляют собой интерпретации методической системы обучения предмету, мы полагаем, что решение проблемы продуктивного, научно-обоснованного взаимодействия реальной и виртуальной сред обучения предмету в рамках образовательного процесса требует определения принципов, на основании которых этот процесс может осуществляться.

Остановимся на сравнении «виртуальной» и «реальной» сред обучения (таблица 1). В качестве критериев сравнения (признаков) можно выделить следующие: уровень межличностного взаимодействия, степень перцепции и степень интеракции участников образовательного процесса, а так же средства обучения.

Проведенный краткий сравнительный анализ «реальной» и «виртуальной» сред обучения показывает, что на современном этапе виртуализации и технологизации учебного процесса в контексте информатизации образования, рассматриваемые среды обучения имеют различную степень выраженности взаимодействия субъектов и реализации средств обучения предмету. Поэтому, на наш взгляд, необходимо и возможно говорить не только о возможности объединения реальной и виртуальной сред обучения в рамках образовательного процесса, но и о необходимости такой работы.

В связи с вышесказанным сформулируем принципы взаимодействия указанных сред обучения в рамках образовательного процесса.

Таблица 1

Сравнительные характеристики сред обучения предмету

Критерии сравнения (признаки)	Реальная среда обучения	Виртуальная среда обучения
Уровень межличностного взаимодействия	Зависит от индивидуальных особенностей преподавателя и студентов, в целом в системе «человек-человек» выше, чем в системах «человек-техника»	Возникает система «человек-техника-человек». Интернет-технологии (Веб 2.0) – технологии «совместного знания»)
Степень перцепции участников образовательного процесса	Степень эмоциональных переживаний зависит от профессионализма преподавателя, личностных особенностей всех участников образовательного процесса, обеспеченности процесса натуральными наглядными материалами	Степень эмоциональных переживаний обеспечивается интерактивностью ИКТ, которые обеспечивают быстрый и адекватный ответ на действия пользователя
Степень интеракции участников образовательного процесса	Обеспечивается постоянным взаимодействием всех участников образовательного процесса через соответствующие формы и методы обучения	Современные телеком-муникации обеспечивают контакт участников процесса не только в аудиторное время, но и удобные время и место, как для педагога, так и для обучаемого
Средства обучения	Объекты окружающего мира	Сетевые мультимедиа-ресурсы (фото, видео, аудио), ЦОР, интерактивные среды, тематические сайты, блоги, форумы, интернет-сервисы, системы управления обучением

Принцип дополнения – предполагает использование ресурсов одной среды для другой в процессе обучения в целях создания целостного представления о процессах и явлениях в природе.

Принцип расширяемости – предполагает возможность добавления новых функций или изменения уже имеющихся в средах.

Принцип интероперабельности – способность к взаимодействию сред не только между собой, но и другими средами.

Принцип транспарентности – означает открытость средовых ресурсов для определения возможностей их продуктивного использования в образовательном процессе.

Принцип дружелюбности – обучаемый может свободно использовать различные среды для получения необходимых данных и знаний.

Принцип мобильности – возможность переноса данных и знаний из одной среды в другую для их дальнейшей обработки, использования и получения новых знаний.

Принцип базового элемента – предполагает включение в образовательный процесс, как самого объекта окружающего мира, так и его виртуального аналога.

Принцип интерпретации – подразумевает использование системы заданий и упражнений, способствующей развитию умений интерпретировать информацию, как способности истолковывать смысл явления или процесса.

Таким образом, создание информационно-предметной среды обучения фактически по любой дисциплине – достаточно длительный процесс. Прогресс современных информационно-

коммуникационных технологий заставляет преподавателя постоянно изучать их инструментальные возможности и, следовательно, изменять формы и виды представления содержания обучения, проектировать и создавать новые методические подходы и решения. Основной целью формирования информационно-предметной среды обучения является оптимальное взаимодействие преподавателей и студентов, совместное творчество и развитие. Такая деятельность возможна при реализации проектного подхода в обучении в рамках профессиональной подготовки будущих учителей.

В качестве иллюстрации высказанных выше идей, рассмотрим реализацию сформулированных выше принципов на



Рис. 3 Живая коллекция личинок беспозвоночных животных



Рис. 2 Живая коллекция беспозвоночных

примере совместного проекта будущих учителей биологии и информатики «Создание электронных 3D-коллекций живых объектов». Актуальность подхода на основе проектной деятельности студентов обусловлена, на наш взгляд, возникшим в педагогической практике противоречием между всевозрастающей тенденцией виртуализации образования и недостаточностью условий для становления комплекса информационных и методических компетенций современного выпускника, как педагога-предметника, и в частности, биолога. Такая ситуация требует специальной работы, например, включение в образовательный процесс проектной деятельности студентов, способствующей становлению указанных компетенций.

Тематика проекта «Создание электронных 3D-коллекций живых объектов» позволяет охватить в качестве объектов исследования различные группы живых организмов окружающего мира и включить в содержание различные вопросы, связанные с их анатомо-морфологическим строением живых организмов (рис. 2. Электронная 3D-коллекция личинок беспозвоночных животных).

Цель проекта – становление специальных, информационных и методических компетенций современного выпускника на

основе междисциплинарного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Основой проекта является совместная деятельность преподавателей, студентов, будущих педагогов – биологов и учителей информатики. Опишем наиболее выраженные реализации сформулированных выше принципов в ходе предлагаемой совместной проектной деятельности студентов.

Принцип дополнения среды – изучение студентами-биологами строения, поведения, среды обитания реальных объектов окружающего мира, сбор виртуальных материалов (фото и видео-документы, характеризующие особенности строения живых объектов).

Принцип транспарентности – использование сетевых электронных ресурсов для изучения реальных объектов окружающего мира студентами-информатиками, составление базы виртуальных материалов в процессе совместной деятельности.

Принцип базового элемента – сравнительный анализ информации, собранной студентами-биологами и студентами-информатиками по одному и тому же реальному объекту окружающего мира и его виртуальному аналогу.

Принцип интерпретации – трехмерное моделирование изучаемых объектов студентами-информатиками, их консультирование студентами-биологами в процессе компьютерного 3D моделирования объектов живой природы (уточнение строения, внешнего вида, поведения реального объекта живой природы и т. п.).

Результат совместной деятельности – образовательный продукт «Электронная 3D-коллекция живых объектов» (рис. 2, 3), как воплощение идеи от момента ее появления, проживания участниками проекта ситуаций изучения реальных объектов реального мира, моделирования, коммуникации, творчества, развития, применения профессиональных знаний и умений и приобретения опыта до применения совместно созданных предметных коллекций в реальном образовательном процессе.

Таким образом, сформулированные нами выше принципы продуктивного взаимодействия различных сред обучения, позволят, на наш взгляд, дополнить и расширить представления о методических теориях и методических системах обучения в условиях виртуализации современного образовательного процесса, привести к обогащению современных научных представлений о средовом подходе в педагогическом образовании, а их практическая реализация будет способствовать развитию методических систем обучения в условиях современного образования.

Библиографический список

1. Глазунова, Л.Е. Средовой подход в обучении ИЯ [Э/п]. – Р/д: <http://www.zavuch.info/component/mtree/inostrann/english/engl/vneclass/—sredov>
2. Андреев, А.А. Информационно-образовательная среда открытого образования и переподготовка кадров / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин [Э/п]. – Р/д: http://tm.ifmo.ru/tm2003/db/doc/get_thes.php?id=32
3. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании: дис. ... д-ра пед. наук. / Ю.С. Мануйлов. – М., 1997.
4. Шек, Г.Г. Средовой подход как педагогическая инновация и условия его освоения: дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2001.
5. ~~Опыт освоения средового подхода в образовании: учебно-методическое пособие / Ю.С. Мануйлов, Г.Г. Шек – Москва; Н. Новгород, 2008.~~
6. Артюхина, А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2006.

7. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. — М., 1997. — Вып. 7.
8. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. — М., 2000.
9. Гайворонская, Ю.Ю. Средовый подход к построению интерактивного обучения специальным химическим дисциплинам студентов педагогического вуза [Э/п]. — Р/д: http://lib.herzen.spb.ru/text/gavronskaya_8_38_171_185.pdf
10. Лаптев, В.В. Методическая теория обучения информатике. Аспекты фундаментальной подготовки / В.В. Лаптев, Н.И. Рыжова, М.В. Швецкий. — СПб., 2003.
11. Королева, Н.Ю. Виртуальная среда обучения предмету: понятие и процесс формирования // Проблемы информатики. — 2009. — № 2.

Bibliography

1. Glazunova, L.E. Sredovoy podkhod v obuchenii IYa [Eh/r]. — R/d: <http://www.zavuch.info/component/mtree/inostrann/english/englvneclass/—sredov>
2. Andreev, A.A. Informacionno-obrazovatel'naya sreda otrikhtogo obrazovaniya i perepodgotovka kadrov / A.A. Andreev, V.I. Soldatkin [Eh/r]. — R/d: http://tm.ifmo.ru/tm2003/db/doc/get_thes.php?id=32
3. Manuylov, Yu.S. Sredovoy podkhod v vospitani: dis. ... d-ra ped. nauk. / Yu.S. Manuylov. — M., 1997.
4. Shek, G.G. Sredovoy podkhod kak pedagogicheskaya innovatsiya i usloviya ego osvoeniya: dis. ... kand. ped. nauk. — Elec, 2001.
5. Opiht osvoeniya sredovogo podkhoda v obrazovanii: uchebno-metodicheskoe posobie / Yu.S. Manuylov, G.G. Shek. — Moskva; N. Novgorod, 2008.
6. Artyukhina, A.I. Obrazovatel'naya sreda vihshego uchebnogo zavedeniya za kak pedagogicheskij fenomen (na materiale proektirovaniya obrazovatel'noy sredy medicinskogo universiteta): dis. ... d-ra ped. nauk. — Volgograd, 2006.
7. Slobodchikov, V.I. Obrazovatel'naya sreda: realizatsiya tselykh obrazovaniya v prostranstve kul'tur / Novye cennosti obrazovaniya: kul'turniye modeli shk. — M., 1997. — Vihp. 7.
8. Yasvin, V.A. Ekhspertiza shkol'noy obrazovatel'noy sredy. — M., 2000.
9. Gayvoronskaya, Yu.Yu. Sredoviy podkhod k postroeniyu interaktivnogo obucheniya spetsial'nim khimicheskimi disciplinami studentov pedagogicheskogo vuzha [Eh/r]. — R/d: http://lib.herzen.spb.ru/text/gavronskaya_8_38_171_185.pdf
10. Laptev, V.V. Metodicheskaya teoriya obucheniya informatike. Aspekti fundamental'noy podgotovki / V.V. Laptev, N.I. Rihzhova, M.V. Shveckiy. — SPb., 2003.
11. Koroleva, N.Yu. Virtual'naya sreda obucheniya predmetu: ponyatie i process formirovaniya // Problemih informatiki. — 2009. — № 2.

Статья поступила в редакцию 15.12.11

УДК 378

Silchenko A.P. THE USE OF SITUATIONAL MANAGEMENT THEORY IN THE LEARNING PROCESS. This article focuses on the situational management theory in the scientific process. We consider the concept and history of the situational theory of governance, the principles of situational management, classification of educational situations, and also formulated the concept of contingency management for the learning process.

Key words: situational control, the situation, educational situation, concept, principles of management.

А.П. Сильченко, аспирант ТВГУ, г. Тверь, E-mail: allentver@gmail.com

ПРИМЕНЕНИЕ СИТУАЦИОННОЙ ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Данная статья посвящена ситуационной теории управления в учебном процессе. Рассматриваются понятие и история возникновения ситуационной теории управления, принципы ситуационного управления, классификация педагогической ситуации, а также формулируется концепция ситуационного управления для учебного процесса.

Ключевые слова: ситуационное управление, ситуация, педагогическая ситуация, концепция, принципы управления.

На современном этапе развития общества происходят существенные изменения в различных сферах жизнедеятельности человека, которые влияют на систему образования. Новые социально-экономические условия породили множество проблем, выбор путей решения которых, связан с разработкой теоретико-методологических вопросов управления учебным процессом в современных условиях.

Актуальность данной темы заключается в том, что ситуационный подход получил наибольшее распространение ввиду своей универсальности, а теория управления в современной России должна развиваться именно путем решения конкретных ситуаций (универсально-конкретных моделей), а не поиском общего выхода.

Понятие «ситуационная теория управления» впервые введено в оборот Р. Моклером. По его мнению, «в самом лучшем случае можно разработать условные или ситуационные принципы, которые являются полезными в определенных конкретных деловых ситуациях» [1, с. 327].

Многие управленцы критикуют теорию управления за её «непрактичность», за «оторванность от реального мира», неспособность служить конкретным инструментом в практике работы. Объясняя причины такого отношения к теории управления, Р. Моклер указывает на то, что конкретные ситуации, конкретные условия, в которых действует менеджер, настолько разнообразны, что современные теории менеджмента оказались неудовлетворительными с точки зрения практиков, ищущих в теории практическое руководство.

Наиболее последовательную разработку ситуационный подход получил в работе П. Лоуренса и Дж. Лорша «Организация

и среда». Они называют свой подход «случайностной» теорией организации, исходным положением которой является утверждение, что не существует одного или единственного способа организации и что на различных стадиях развития того или иного предприятия необходимы различные типы организационных структур. Ситуационные теории, не отрицая правильности концепций предыдущих школ и подходов и во многом опираясь на их достижения, пытаются интегрировать различные частные подходы к управлению. В результате развития возникла возможность сформулировать **концепцию ситуационного управления**, основные положения которой сводятся к следующему.

Управление учебным процессом — это прежде всего искусство педагога правильно определить и оценить ту или иную педагогическую ситуацию и выбрать наиболее эффективные методы управления, наилучшим образом отвечающие возникшей ситуации. Следовательно, **педагогическая ситуация** — составная часть педагогического процесса, педагогическая реальность, через которую инженер-педагог управляет педагогическим процессом и педагогической системой. Это концентрированное выражение педагогического процесса и педагогической системы в их временном пространстве. Значение педагогических ситуаций огромно. Они концентрируют в себе все достоинства и недостатки педагогического процесса и педагогической системы в целом. Они играют значительную роль в формировании опыта педагогической деятельности.

Классификация педагогических ситуаций: по месту возникновения и протекания (на уроке, вне, на улице, дома, в общении, в мастерских и т. д.); по степени проективности (преднамеренно созданные, естественные, стихийные, спроектированные);

по степени оригинальности (стандартные, нестандартные, оригинальные); по степени управляемости (жестко заданные, неуправляемые, управляемые); по участникам (ученик-ученик, ученик-преподаватель и т. д.); по заложенным противоречиям (конфликтные, бесконфликтные, критические); по содержанию (учебные, создаваемые в целях обучения); проблемные, политехнические, производственно-технические; по характеру (дисциплинарные, междисциплинарные, общенаучные).

Необходимо отметить, что рациональное определение студентом жизненных и профессионально-педагогических целей может осуществляться по следующим линиям:

- разработка общих представлений и жизненных устремлений;
- дифференциация во времени жизненных целей;
- разработка основных целей в профессиональной сфере;
- инвентаризация целей (ситуационный анализ) [2, с. 338].

Большое значение в процессе постановки целей имеет ситуационный анализ, который помогает студенту, исходя из его возможностей и устремлений, сделать правильный их выбор. В качестве примера приведем вопросы, входящие в ситуационный анализ, помогающий студенту осознать свои цели: 1) знание задач и содержания своей будущей профессионально-педагогической деятельности; 2) своевременность выполнения задач; 3) уровень самостоятельности в решении задач; 4) качество выполняемой работы; 5) влияние учебы на личную жизнь; 6) планы после окончания института; 7) каких знаний не хватает для будущей профессионально-педагогической деятельности; 8) какие умения (конструктивные, организаторские, коммуникативные, гностические) проявляются наиболее четко и какие нужно «подтянуть»; 9) причины конфликтов с окружающими людьми (преподавателями, студентами, учащимися, товарищами, в семье); 10) причины неудач в ходе учебы; 11) кто из окружающих стимулирует активность в учебе, научно-исследовательской работе, студенческом самоуправлении; 12) какие имеются негативные воздействия, мешающие учебе и т. д. [2, с. 338].

Так, большинство ситуаций носит коммуникативный характер (ситуации общения).

1. Ситуационные вероятностные факторы учитываются в стратегиях, структурах и процессах, благодаря чему достигается эффективное принятие решений педагогом.

2. Существует более одного пути достижения цели.

3. Результаты одних и тех же управленческих решений могут существенно отличаться друг от друга.

4. Всякая управленческая проблема должна рассматриваться только в тесной связи с другими проблемами.

Ситуационные теории управления дают рекомендации о том, как следует управлять в конкретных ситуациях. При этом процесс управления должен состоять из следующих обязательных шагов, которые должны быть осуществлены педагогом для достижения эффективного управления в каждой конкретной ситуации: получение преподавателем необходимых знаний; идентификация и анализ ситуации; выбор подхода и методов управления в сложившейся ситуации; оценка вероятных последствий ситуационного управления; создание необходимых условий для проведения изменений; проведение изменений.

Само слово «ситуация» часто используется в самых разнообразных аспектах и порой неотделимо от таких понятий как состояние, событие, процесс, положение и т. д. Многие специалисты в области менеджмента склонны рассматривать ситуацию как набор обстоятельств, приближаясь тем самым к позиции ранних работ Д. Поспелова. Так, М. Мескон, М. Альберт и Ф. Хедоури под ситуацией понимают «конкретный набор обстоятельств, оказывающих существенное влияние на работу организации в данный момент». Такой подход является весьма спорным и противоречивым, однако выделяет основные элементы, которые могут быть использованы для определения ситуации.

Позднее Д. Поспелов расширяет понятие ситуации, добавляя в него информацию о связях между объектами: «текущая ситуация — совокупность всех сведений о структуре объекта и его функционировании в данный момент времени». Все сведения подразумевают также причинно-следственные связи, которые могут выражаться множеством последовательных событий или процессов. В этом смысле ситуация кардинально отличается от состояния и события, которые могут соответствовать только одному моменту времени. Некоторые авторы, пытаясь отделить ситуацию от состояния, рассматривают ее как синоним слова взаимосвязь.

Резюмируя вышесказанное и учитывая эволюцию развития методологии ситуационного управления, управленческую ситуа-

цию можно определить как субъективную оценку конкретных характеристик группы учащихся и внешней среды (ситуационных переменных) и связей между ними, имеющих место в настоящее время, но зависящих от произошедших событий и развивающихся во времени и пространстве.

Поэтому, чтобы принять максимально эффективное решение в данной конкретной ситуации и провести изменения в организации наилучшим образом, руководитель должен придерживаться определенных принципов или правил, основополагающих требований к эффективному управлению.

Л.П. Крившенко дает следующее определение понятия «принципы управления»: «Принципы управления — это основополагающие идеи по осуществлению управленческих функций. Принципы отражают закономерности управления» [3, с. 23].

В.И. Загвязинский определяет принцип как «инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, это методологическое отражение познанных законов и закономерностей; это знания о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженные в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики» [4, с. 67]. Данное определение понятия представляется наиболее приемлемым.

Рассмотрим основополагающие принципы управления учебным процессом.

1. Принцип компетентности руководства. Недостаточно иметь только хорошую теоретическую подготовку и владеть информацией о нынешнем состоянии учебного процесса, поскольку преподавателю необходимо еще обладать хорошей управленческой интуицией и способностью принимать нестандартные, а иногда и парадоксальные решения.

2. Принцип отсутствия прецедентов. Ни одна управленческая ситуация, какой бы стандартной она ни казалась, не может быть абсолютно похожа ни на одну ситуацию, которая имела место в прошлом.

3. Принцип взаимосвязи ситуационных переменных. Все факторы ситуации составляют единое целое, некую систему и поэтому, так или иначе, влияют друг на друга.

4. Принцип двойственного влияния факторов. Ситуационные факторы обладают разными, порой даже противоречивыми характеристиками.

5. Принцип непрерывности изменений. Изменения в учебном процессе и его внешнем окружении, так или иначе, происходят постоянно.

6. Принцип необратимости изменений. Всякое изменение ставит учебный процесс на новую (более высокую или более низкую) ступень развития.

7. Принцип быстрой реакции. Постоянное изменение ситуационных переменных требует непрерывной выработки управленческих решений, направленных на адаптацию учебного процесса к этим изменениям.

8. Принцип наличия предпосылок к изменениям. Наряду с постоянным мониторингом происходящих изменений, необходимо непрерывно контролировать наличие предпосылок и условий, необходимых для приведения параметров учебного процесса в соответствие с изменившейся ситуацией.

9. Принцип приоритетности человеческого фактора. Принимая решение, преподаватель прежде всего должен учитывать его влияние на учеников.

10. Принцип оптимального соотношения результатов и затрат. Критерием оптимальности в данном случае является наибольшее приближение учебного процесса к поставленным целям.

11. Принцип априорного решения. Хороший руководитель (преподаватель) должен уметь не только правильно оценивать ситуацию и своевременно реагировать на ее изменение, но и предвидеть возможные изменения этой ситуации [5].

Все принципы ситуационного управления реализуются в педагогическом взаимодействии преподавателя студентов. Для реализации *этих принципов выработаны определенные методы* (инструментарий) ситуационного управления, то есть совокупность приемов и способов воздействия на управляемый объект для достижения поставленных целей организации. А.А. Грицанов и В.Л. Абушенко определяют метод как «способ достижения цели, совокупность приемов и операций теоретического или практического освоения действительности, организованной определенным образом» [6, с. 633].

По мнению П.Т. Фролова, любой метод содержит: знание о цели деятельности; знание о необходимом для достижения цели способе деятельности; знание об объекте деятельности [7].

Соглашаясь с различными мнениями ученых, мы под методами управления понимаем способы реализации управленческих функций, а также объект-субъектные взаимоотношения, которые обеспечивают единство системы управления, постоянно повышают ее эффективность.

Чаще всего в ситуационном управлении применяют методы системного и ситуационного анализа, факторного и кросс-факторного анализа, генетического анализа, метод диагностики, экспертно-аналитический метод, методы аналогий, морфологического анализа и декомпозиции, методы имитационного моделирования, теории игр и т. д.

Однако наибольший эффект и качество управления достигаются в том случае, когда применяется система методов в комплексе, что позволяет увидеть объект управления со всех сторон и избежать просчетов.

Данную теорию управления мы берем за основу в построении модели ситуационного управления качеством подготовки учащихся к ЕГЭ по предмету «Информатика и ИКТ». Существующие ситуационные подходы являются простыми для понимания, как учеными, так и практиками, и хотя были использованы многими авторами в научных работах по проблемам организаций, вопрос

о возможности их применения в учебном процессе по-прежнему остается открытым.

Модель ситуационного управления качеством подготовки успешно функционирует при реализации комплекса условий, включающего следующие этапы.

1. **Аналитический**, который включает в себя анализ личности каждого учащегося (по разработанной методике диагностики личности учащегося), сбор информации об уровне подготовки учащихся и анализ ситуации, определение проблемных мест и определение критериев, по которым будет оцениваться качество подготовки.

2. **Проектировочный**, включающий выбор стратегии обучения, ее корректировку или создание новой; определение критериев оценки на основе выбранной стратегии обучения; определение целей; прогнозирование результатов.

3. **Заключительный** – оценка знаний учащихся с помощью разработанных контрольных работ и анализ результатов.

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что все этапы модели управления качеством учебного процесса находятся в постоянной связи с мониторингом (отслеживание результатов в процессе обучения, диагностика, прогнозирование результатов, сравнение результатов с намеченными целями).

Библиографический список

1. Виханский, О.С. Менеджмент: учебник. – М., 2001.
2. Орлов, А.Н. Управление учебно-воспитательным процессом в высшем педагогическом учебном заведении / А.Н. Орлов, Г.А. Калачёв, Л. Г. Куликова, О.В. Титова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 10.
3. Крившенко, Л.П. Педагогика: учеб. / под ред. Л.П. Крившенко [и др.]. – М., 2005.
4. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М., 2007.
5. Будагьянец, Н.А. Основополагающие принципы ситуационного управления [Э/р]. – Р/д: http://www.elitarium.ru/2010/09/17/principy_situacionnogo_upravleniya.html
6. Вазина, К.Я. Педагогические основы развивающих технологий в профессиональных учебных заведениях инновационного типа: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1998.
7. Фролов, П.Т. Системный подход в управлении процессом в школе. – Воронеж, 1984.

Bibliography

1. Vihanskiy, O.S. Menedzhment: uchebnik. – M., 2001.
2. Orlov, A.N. Upravlenie uchebno-vospitatel'nim processom v visshem pedagogicheskom uchebnom zavedenii / A.N. Orlov, G.A. Kalachyov, L. G. Kulikova, O.V. Titova // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2009. – № 10.
3. Krivshenko, L.P. Pedagogika: ucheb. / pod red. L.P. Krivshenko [i dr.]. – M., 2005.
4. Zagvyazinskiy, V.I. Metodologiya i metodih psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya / V.I. Zagvyazinskiy, R. Atakhanov. – M., 2007.
5. Bydagyanec, N.A. Osnovopolagayushie principii situacionnogo upravleniya [Eh/r]. – R/d: http://www.elitarium.ru/2010/09/17/principy_situacionnogo_upravleniya.html
6. Vazina, K.Ya. Pedagogicheskie osnovy razvivayutikh tekhnologiy v professional'nykh uchebnykh zavedeniyakh innovacionnogo tipa: avto-ref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Ekaterinburg, 1998.
7. Frolov, P.T. Sisterniiy podkhod v upravlenii processom v shkole. – Voronezh, 1984.

Статья поступила в редакцию 15.12.11

УДК 159.923

Nekrasova E.V. PERSONAL MYPTH AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH. Personal mypth is considered as a project of particular sense demension where a sphere of possible person is presented; one insists that personal mypth understanding can be riched througout transspetive analysis by mean of narrative.

Key words: personal mypth, sense, dialogue, possibility, symbol, value, understanding, transspetive analysis, narrative.

Е.В. Некрасова, д-р психол. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: hronotopp@inbox.ru

ПЕРСОНАЛЬНЫЙ МИФ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Персональный миф рассматривается как проект особого смыслового измерения, в котором представлена сфера возможного человека; утверждается, что его понимание (персонального мифа) можно осуществить посредством транс-спективного анализа с использованием нарратива.

Ключевые слова: персональный миф, смысл, диалог, возможность, символ, ценность, понимание, транс-спективный анализ, нарратив.

В попытке понять жизненный мир человека, тем самым особенностями жизнеосуществления этого человека, нельзя не учитывать то, что этот мир имеет пространственно-временную организацию, что он хронотопичен. Хронотоп выступает как динамично развивающееся ценностно-смысловое пространство человека, имеющее свое прошлое, настоящее, будущее; он динамичен, подвижен, возникает в активности индивида, взаимодействующего со средой, и эта активность распределяется «внутри» пространства и времени бытия человека, порождая его собственные пространство и время. Важнейшая характеристика хронотопа –

смысл, или смысловое «время-пространство». Смысл объективирует трансспективу – общее направление жизненного самоосуществления человека. Человек в процессе свободного выбора, понимания и «поступания» (М.М. Бахтин) открывает смысл и ценность своих возможностей, самого себя, определяет свое место в мире, восходя к вечным ценностям, и сохраняет таким образом психологическое содержание хронотопа (его целостность).

Анализ диалектики сохранения и тождества в процессе изменения и становления жизненного мира человека предполагают изучение оформления индивидуального жизненного пути

в предмете (продукте), в таком материальном образовании, в сочетании процессов (или состояний) которого заложено содержание хронотопа. Содержание и динамика ценностно-смыслового пространства оформляются в продуктах деятельности человека, в которых жизненный мир не исчезает, а переходит «из формы движения в форму бытия или предметности» (К. Маркс). В качестве такого продукта может рассматриваться созданный (создаваемый) человеком текст персонального мифа.

Исследовать жизненный мир человека как «работу» по созданию этого мира, как работу по упорядочиванию хаоса можно только в том случае, если эта работа действительно кем-то проделана, если исследователь имеет оформленный, выраженный в тексте процесс смыслопорождения. В тексте фиксированы не «готовые» смыслы, а становящиеся, представлен путь, который пройден его автором, который предстоит пройти исследователю, чтобы нечто понять. Вербальное конструирование и создание некоторой истории ставит человека в позицию самопонимающего, самоопределяющегося, излагающего историю так, как он хочет и может. В результате человек придает смысл суете и хаосу, царящим в жизни: порядок в жизни может быть установлен лишь тогда, когда в ней удастся увидеть проявления смысла.

Персональный миф — «в словах данная чудесная личностная история» (А.Ф. Лосев) — сложный комплекс представлений, переживаний, идей о себе, условий своего жизнеосуществления. Создавая индивидуальный миф, человек создает самого себя, расширяя и упорядочивая свое экзистенциальное пространство посредством порождения смыслов. Автор текста обращает себя (исследователя) к месту своего внутреннего рождения, к себе, которого не было до опыта, до созданного текста. Персональный миф — результат работы человека по созданию своего мира с его правилами, нормами, персонажами, в нем экспериментирование автором собственной природы, исследование этой природы в ее бездонности и безграничности посредством снятия всех внешних напластований. Создавая персональный миф, человек не остается в стороне (вовне) от него, но сам вступает в создаваемый мир, исполняя в нем какую-то роль (роли). Внутри мифа создающий его «погружается» в какую-либо роль (роли), взаимодействует с другими, которым сам же задает их роли. Внутри мифа человек, как и в жизни, существует как отношение, отношение к себе, вещам и миру, к своему прошлому, настоящему, будущему. В тексте персонального мифа представлен диалог человека с самим собой прошлым, настоящим, возможным. В этом диалоге имеет место осмысленное представление бытия во всех его жизненных измерениях, представление о том, что есть и каков сам человек, что есть и каковы люди. Человек, вступая в диалог с самим собой в процессе конструирования индивидуального мифа, реализует возможность созерцать себя, создавать (конструировать и перекоординировать) образ мира и образ собственной жизни, постигать смысл своего существования. В этой встрече с самим собой смешение реального и нереального (воображаемого), здесь проект особого смыслового измерения, в котором представлена сфера возможного. Следует учитывать, что здесь присутствует и игровой элемент, игра же, как известно, выводит сущность в явление до всякого явного размышления.

Между имеющимся и возможным всегда есть некоторый «зазор». Человек, создавая свой мир воображаемого, может иначе увидеть то, что есть, иначе его понять и совершить таким образом «скачок семиотичности» (А.К. Байбулин), в результате которого все привычное обретает новый смысл. Здесь своего рода вызов действительности с ее относительно стабильными законами и жестко фиксированными значениями. В персональном мифе человек имеет возможность оторваться от бытовых устоев, в нем относительность точки отсчета, отсутствие грубого детерминизма, выход к вероятностной концепции мира. При этом человек не просто «отрывается» от реальности, он ее реконструирует и примеряется к ней. Здесь возможность нестандартных решений, возможность творческого отношения к собственной жизни, возможность увидеть необычное в привычном и найти себя, вернуться к себе истинному, найти себя истинного, преодолеть отстраненность от самого себя реального, от мира, преодолеть утрату чувства реальности, если она есть.

Вступая в диалог с самим собой человек творит пространство свободного времени. Осуществление смыслового представления жизни в определенной степени освобождает человека от уже свершившегося. Такое освобождение не позволяет, конечно, человеку уйти от последствий совершенных им поступков, но в персональном мифе есть возможность вернуться к состоянию перед выбором и вновь стать тем, кем уже перестал быть. Иначе

говоря, в персональном мифе есть возможность отстранить («отстранить») от себя все произошедшее и начать все сначала: прошлое вновь оказывается в распоряжении человека «здесь и теперь». Подобное возможно и по отношению к будущему: в персональном мифе человек свободен предвосхищать, создавая желаемый сценарий, свободен мысленно убирать препятствия и ограничения всякому акту самоосуществления, в котором реализует открывающиеся ему возможности. Смысловое представление позволяет человеку выйти в пространство, в котором все возможно (или почти все, которое во многом зависит от возраста человека), оно содержит в себе возможность общения с «возможностями», которые человек сам же изобретает.

Посредством персонального мифа человек (вольнo или невольнo) стремится воссоединиться с идеалом, с символом, в котором всегда содержится невидимое, в свете которого выступают видимые вещи, в котором заложен «завершенный план бытия», с которым необходимо постоянно соотносить происходящее «здесь и теперь». Символ располагается над эмпирическими данными и выступает как «упорядочивающая структура», «сильная форма», относительно которой происходящее получает смысл. Сопряжение себя с символом открывает перед человеком возможность порождать смыслы и состояния, отличные от тех, которые порождают потоком обыденной жизни. Благодаря «скачку семиотичности» человек обретает новый фокус видения, открывает новую смысловую перспективу привычных явлений и понятий, выходит на новый уровень понимания мира, себя и своего места в нем. Понимание позволяет оказаться в измененном сознании (состоянии), которое не всегда лучше (или хуже) уже известного, но оно всегда другое, и встреча с ним — обретение нового духовного опыта, творение самого себя. Понимание, самопонимание учат не просто существовать, «учат» жить, проживать каждое мгновение бытия, чувствовать жизнь, делают человека человеком, не позволяют ему стать «штифтиком». Человек, стремясь понять себя, осуществляет попытку разрушить автоматизм своего восприятия жизни посредством «отстранения» (В. Шкловский), посмотреть на себя, на свою жизнь с неожиданной, необычной стороны, сделать обычные события странными, открыть их новые грани. Персональный миф является, таким образом, особым способом понимания жизни вообще и своей собственной жизни в частности; он, являясь инструментом понимания человеком самого себя, открывает возможность увидеть реальность, которая всегда закрыта «экраном кажущейся жизни», и тогда смутная инстинктивная жизнь посредством ее рефлексии осознания человеком обогащается новым содержанием, становится более ясной и осознанной, расширяются возможности мышления, понимания, образа действий, различения и сопоставления. Персональный миф — это, безусловно, наиболее яркое выражение феномена осмысления человеком собственной жизнеосуществления и одновременно создания им своего жизненного мира, что происходит в процессах смыслопорождения — основы живой жизни и постижения ее глубинных оснований.

Следует иметь в виду, что в персональном мифе (в единичном факте) представлен определенный тип явлений, всеобщий принцип, сущностная закономерность, которые представляются возможным выявить, осуществляя движение от конкретного, единичного к всеобщему. Анализ персонального мифа может позволить психологу-консультанту «встретиться» с конкретным человеком и оказать ему необходимую психологическую помощь. Персональный миф, являясь целостностью, имеет множество интерпретаций и не имеет конечной, исчерпывающей интерпретации, будучи безграничным в своем содержании. Цель исследователя в том, чтобы проникнуть в смысловой объем текста, проследить пути смыслообразования, смыслопорождения. Объективная сложность понимания персонального мифа, который находится в процессе постоянного обновления, состоит в том, что его содержание раскрывается понятиями, за которыми стоит сверхчувственная реальность (значение, смысл, ценность). При этом понять и объяснить необходимо не эффекты, не то, что пришло в сферу сознания, а тот путь, который психическое явление проделало в своем движении в эту сферу, включая и то, откуда все начиналось. Перед исследователем продукт работы, в структуре которого кристаллизовался жизненный мир его создавшего, его смыслы, ценности.

Во встрече с персональным мифом открывается возможность приблизиться к пониманию человека. Но как реализовать эту возможность, как избежать при интерпретации текста персонального мифа его редуцирования к элементарному? Понимание события, его смысла, согласно М.К. Мамардашвили, становится воз-

можным при наличии у нас некоторого «полного текста», экрана для «остранения». Речь идет о преодолении постулата непосредственности, «о восприятии, опосредствованном душой». Прорыв из причин и следствий, совершаемый посредством «полного текста», делает возможным переход с уровня наличной ситуации на уровень смыслов. Осмысление смыслов позволяет увидеть происходящие события в другом масштабе: исследователь приближается к пониманию и объяснению целого, становясь при этом свободнее, обнаруживая «феномен полного внутреннего самоопределения», поступая в соответствии со своими ценностями. Иначе говоря, чтобы уйти от феноменологии и выйти к целому, необходима «объяснительная схема», которая позволяла бы понимать и объяснять психологическую реальность, выявляя общие закономерности, абстрагируясь от случайного, через «прочтение, осмысление» смыслов осуществляя выход к целостному человеку с его становящимся жизненным миром.

«Выйти за пределы непосредственного опыта» (Л.С. Выготский) в процессе понимания персонального мифа, стоящего за ним жизненного мира человека, представляется возможным посредством транспективного анализа, основная установка которого – становление, через которое («в котором») необходимо изучать открытые самоорганизующиеся системы [1]. В логике транспективного анализа, центрация должна происходить не на ставшем, изучение которого требует ретроспективного анализа, не на становящемся даже, а на том, чтобы ставшее и становящееся по-

нять и осмыслить в общей динамике становления человека как открытой психологической системы, чтобы выйти из статичности состоявшегося в динамику становящегося. В поле анализа, таким образом, должно попасть то, что происходит в ценностно-смысловом пространстве «героя», в многомерном пространстве его многомерной жизни.

Транспективная стратегия рассматривается нами в качестве основания ценностного отношения к предмету исследования, привносящего в него (исследование) «избыток видения» и его «оживление». Транспективная стратегия выступает для исследователя существенным элементом его выстроенного в профессиональном обучении и профессиональном опыте виртуального «субъекта-символа» (Е.Е. Сапогова), открывающего возможности понимания целостного человека, заявляющего себя в персональном мифе. В качестве инструмента реализации транспективного анализа персонального мифа и жизненного мира, стоящего за ним, может быть использован нарратив, который максимально чувствителен к изменчивой природе человеческой реальности. Один из путей обретения исследователем знаний о мире человека – объяснительная реконструкция соответствующих обстоятельств, которая могла бы позволить объяснить произошедшее (происходящее) посредством его преобразования в повествовательную структуру, нахождения некоторого порядка в истории с целью выявления некоторой закономерности.

Библиографический список

1. Ключко, В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). – Томск, 2005.
2. Мамардашвили, М.К. Психологическая топология пути. – СПб., 1997.

Bibliography

1. Klochko, V.E. Samoorganizaciya v psikhologicheskikh sistemakh: problemih stanovleniya mentaljnogo prostranstva lichnosti (vvedenie v transspektivniy analiz). – Tomsk, 2005.
2. Mamardashvili, M.K. Psikhologicheskaya topologiya puti. – SPb., 1997.

Статья поступила в редакцию 15.12.11

УДК 159.923

Sarsembeyeva E. Optimization of management activities in the light of individuals Psycho-physiological peculiarities.

The article considers the psychological components of effective management activity, indicates the importance of personal characteristics of manager and employee, which are based on psycho-physiological peculiarities.

Key words: management activity, individuals psycho-physiological peculiarities, effective management, bilateral asymmetry of the cerebral hemispheres, behavioral reactions of the personality, individual peculiarities of manager.

Э.Ю. Сарсембаева, магистр психологии, ст. преп. каф. «Педагогика и психология» Инновационного Евразийского университета, г. Павлодар, E-mail: elmasars@mail.ru

СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОПТИМИЗАЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧЕТОМ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНДИВИДА

В работе рассматриваются средства оптимизации управленческой деятельности. Представлены результаты эмпирического исследования, показаны взаимосвязи психофизиологической основы развития индивида и психологических средств оптимизации управленческой деятельности.

Ключевые слова: управленческая деятельность, психофизиологические особенности индивида, эффективное управление, билатеральная асимметрия полушарий головного мозга, поведенческие реакции личности, индивидуальные особенности руководителя.

Сопоставление психофизиологической основы личности руководителя и используемых им средств управления представляется нам одним из перспективных путей оптимизации управленческой деятельности.

Анализ работ А.Г. Асмолова, Л.С. Выготского, Л.Д. Столяренко, Ю.В. Чуфаровского и других исследователей позволяет сделать вывод: необходимыми условиями человеческой деятельности и познания являются психические процессы, структурными элементами которых являются ощущение, восприятие, представление, память, воображение, мышление, речь, внимание, воля, эмоции. [1, с. 367; 2, с. 704; 3, с. 231]. Научные исследования в области физиологии, психологии и медицины доказывают различные характеристики внимания, мышления и памяти при восприятии информации левым и правым полушарием. Так как специализация полушарий головного мозга является биогенетичес-

ким феноменом, психофизиологической основой и особенностью восприятия и проявляется независимо от нашего желания, то мы предположили, что при выявлении средств оптимизации управленческой деятельности нужно учитывать существенные характеристики (признаки) полушарий головного мозга.

В проведенном нами пилотном исследовании были установлены конкретные статистические взаимосвязи между доминированием полушария головного мозга и использованием ими средств управления. Мы провели исследование среди руководителей различных организаций г. Павлодара и области (Республика Казахстан) в рамках «Программы повышения квалификации руководящих работников и менеджеров в сфере экономики РК» (ИПК Международная профессиональная академия «Туран-Профи») (258 менеджеров, средний управленческий персонал, стаж управленческой деятельности – 5-8 лет) и использовали следующие методики:

1. Для определения доминирующего полушария головного мозга индивида нами были использованы методики: группа тестов «Моторные пробы» и тест «Рисунки М.Н. Борисовой», адаптированный А.С.Потаповым, определяющая соотношение сигнальных систем в условиях кратковременного зрительного запоминания [3].

2. Группа тестов, определяющих психологическую характеристику некоторых параметров эффективной управленческой деятельности: «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса», «Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса»; «Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2)».

Целью пилотного исследования являлось установление взаимосвязи доминирования полушария и использованием средств управленческой деятельности руководителями.

На основе этих исследований мы получили следующие результаты: общее количество испытуемых составило 258 человек. Из них: с доминированием левого полушария составило 183 человека, что составляет 71% от общего количества испытуемых, с доминированием правого полушария 75 человек, то есть 29% от общего количества испытуемых.

Чтобы подтвердить или опровергнуть наше предположение о взаимосвязи доминирования полушария головного мозга и использования средств управленческой деятельности руководителями, мы использовали корреляционный анализ – коэффициент ассоциации Дж. Юла, с помощью которого измеряли тесноту связи, а также определение формы и направления существующей между рассматриваемыми явлениями и факторами зависимости.

Первым фактором в совокупности характеристик эффективной управленческой деятельности, на наш взгляд, является мотивация деятельности. Проанализируем взаимосвязь мотивации достижения успеха (Т. Элерса) и доминированием полушария головного мозга.

В нашем эксперименте мы получили следующие данные:

- среди 183 испытуемых с доминированием левого полушария выявлено 123 человека с высоким уровнем мотивации достижения успеха, что составляет 67% от общего количества испы-

туемых, 13 человек имеют низкий уровень мотивации достижения успеха (7%), у 47 человек выявлен средний уровень мотивации достижения успеха (25%).

- среди 75 испытуемых с доминированием правого полушария выявлено 15 человек с высоким уровнем мотивации достижения успеха (20%), у 51 испытуемых – низкий уровень мотивации достижения успеха (68%), у 9 испытуемых – средний уровень мотивации.

Проанализируем взаимосвязь мотивации к избеганию неудач (Т. Элерса) и доминированием полушария головного мозга.

Нами были получены следующие данные:

- среди 183 испытуемых с доминированием левого полушария выявлено 20 человек с низким уровнем мотивации избегания неудач, что составляет 11% от общего количества леволатеральных испытуемых, 139 человек имеют низкий уровень мотивации избегания неудач (76%), у 24 человек выявлен средний уровень мотивации избегания неудач (13%).

- среди 75 испытуемых с доминированием правого полушария выявлено 60 человек с высоким уровнем мотивации избегания неудач (80%), у 8 испытуемых – низкий уровень мотивации избегания неудач (10%), у 7 испытуемых – средний уровень мотивации.

Следующей методикой, которую мы провели среди испытуемых нашего пилотного исследования, была «Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2)». Мы получили следующие результаты:

- среди 183 испытуемых с доминированием левого полушария выявлено 24 человек с коммуникативными способностями, что составляет 13% от общего количества леволатеральных испытуемых, 159 человек имеют выраженные организаторские способности (87%).

- среди 75 испытуемых с доминированием правого полушария выявлено 67 человек выраженными коммуникативными способностями (89%), у 8 испытуемых – более выраженные организаторские способности (1%).

Данные исследования приведены в табл. 1.

Таблица 1

Сводная таблица итогов тестирования

Тест	Мотивация достижения успеха		Мотивация избегания неудач		КОС-2	
	Высокий уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Коммуникативные способности	Организаторские способности
Латеральность						
Доминирование левого полушария головного мозга	A = 123	B = 13	A = 60	B = 8	A = 24	B = 159
Доминирование правого полушария головного мозга	C = 15	D = 51	C = 20	D = 139	C = 67	D = 8
коэффициент корреляции Дж.Юла	0,68		0,73		0,72.	

Коэффициент корреляции Дж. Юла

$$ad - bc$$

$$r = \frac{ad - bc}{\sqrt{(a+b)(c+d)(a+c)(b+d)}} \text{ является ярко выра-$$

женным, следовательно, можно сделать следующие выводы:

- в деятельности руководителей с доминированием левого полушария преобладают: высокий уровень мотивации достижения успеха, низкий уровень избегания неудач и организаторские способности;

- у руководителей с доминированием правого полушария преобладают: низкий уровень достижения успеха, высокий уровень избегания неудач и коммуникативные способности.

В результате проведенного исследования выявлены особенности использования средств управленческой деятельности индивидами с доминированием левого и правого полушарий головного мозга. Индивиды с доминированием правого полушария головного мозга чаще проявляют отличные в сравнении с индивидами с доминированием левого полушария головного мозга поведенческие реакции и средства управления.

Приведем некоторые характеристики поведенческих реакций личности с учетом психофизиологической основы:

1. Характеристика поведенческих реакций личности с доминированием правого полушария головного мозга:

- Мотивация деятельности: завоевание авторитета, престижность положения в коллективе, установление новых контактов социальная значимость деятельности;
- Переработка информации: быстрая, иногда – мгновенная;
- Эмоции: экстравертированность, иногда «выходят из себя»;
- Деятельность: приверженность к практике, интересуется сам процесс.

2. Характеристика поведенческих реакций личности с доминированием левого полушария головного мозга:

- Мотивация деятельности: стремление к самостоятельности, глубина знаний высокая потребность в умственной деятельности, потребность в образовании;
- Переработка информации: последовательная, медленная;
- Эмоции: чаще интровертированность, практически не «выходят из себя»;

● Деятельность: приверженность к теории, интересует результат.

Данные пилотного исследования послужили основой для составления психологической программы развития личности руководителя с учетом психофизиологической основы, составления рекомендаций, которые являются необходимыми для оптимизации процесса управления.

Занятия проводились во время обучения слушателей на курсах повышения квалификации для среднего управленческого персонала на курсах «Туран-профи» (2008-2009, 2009-2010 учебный год). Длительность проведения программы – 6 месяцев; регулярность проведения занятий – 2 раза в неделю по 3–5 часов. Мы определили цель нашей программы – расширение диапазона использования средств управления испытуемыми в соответствии с целью деятельности и с учетом психофизиологических особенностей индивида – доминировании полушарий головного мозга.

Теоретическая часть содержала разделы:

1. Психологические школы, теории, концепции личности, раскрывающие динамику поведения человека в организации.
2. Социально-психологические основы коммуникативного поведения личности в организации.
3. Власть как регулятор управленческой деятельности. Руководство и лидерство.
4. Взаимодействие личности и группы в системе управления. Управление конфликтами.
5. Эмоционально-волевая сфера личности в процессе управления
6. Социальные роли и личностный потенциал в условиях в условиях перехода к рыночной экономике.
7. Деловой этикет и общение. Влияние культурных различий на деловое общение.
8. Личность и ее потенциал в системе управления

Практическая (тренинговая) часть была организована с учетом психофизиологической основы развития индивида. Основаниями для составления программы стали следующие выводы:

1) результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о том, что существует зависимость использования средств управленческой деятельности от доминирующего полушария головного мозга; 2) вслед за учеными Аршавским В.В. (1988), Ротенбергом В.С. (1989), Kinsbourne M.(1972), Rotenberg V.S. (1991), Потаповым А.С. (2005) мы утверждаем, что восприятие и переработка информации индивидами зависит от доминирования полушария, но не является показателем ограниченности, строгой закрепленности в использовании стилей деятельности. Так, «индивиды с преимущественно правополушарным мышлением ... способны ориентироваться в чисто логической ситуации, а индиви-

ды с преимущественно левополушарным мышлением ... способны образно воспринимать окружающий мир. ... Но механизмы этих решений иные, несколько более длительные и «энерготратные», связанные с вовлечением в процесс принятия решения задачи не только специфических полушарных структур коры, но и неспецифических стволовых образований мозга, активирующих всю кору целиком». [Потапов А.С. Билатеральность полушарий головного мозга и межличностные отношения: Монография. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2005. – С.42.]. Практическая часть программы содержала тренинговые упражнения, направленные на сплоченность коллектива, разрешение конфликтных ситуаций, эффективное достижение цели (коучинг) и др. Особое внимание уделялось расширению диапазона используемых средств управления, так как эффективный руководитель – это руководитель, использующий такие способы взаимодействия с персоналом, которые оптимально ведут к решению специфических управленческих задач.

Безусловно, успех управленческой деятельности во многом зависит от того, умеет ли руководитель построить эффективную систему межличностных отношений в организации. Для этого необходимо иметь сильную базу в области знаний психологии, чтобы понимать, прежде всего, собственное поведение, и того, как другой человек общается, как приспосабливается к изменениям, ведет себя в небольших группах и организациях. Так, для руководителей с доминированием левого полушария подчеркивается значимость достижения коллективной цели (при выраженной мотивации достижения успеха), субъективная ценность и значимость отношения к лицам, с которыми он взаимодействует (направленность на развитие коммуникативных способностей). Для руководителей с доминированием правого полушария в ходе практических занятий отрабатывается нацеленность на достижение безопасного результата, что ослабляет установку на защиту, т. е. мотивацию к избеганию неудач, а так же большое значение придается планированию своей работы, организации деятельности других, проявлению настойчивости в деятельности, которая их привлекает.

Таким образом, мы утверждаем, что имеются резервы оптимизации управленческой деятельности – учет психофизиологических особенностей индивида – функциональной специализации полушарий головного мозга как психофизиологической закономерности жизнедеятельности мозга индивида – личности. Поэтому, для эффективного взаимодействия в управленческой деятельности, руководителям нужно учитывать свои индивидуальные особенности, особенности коллег и подчиненных и развивать те способности, которые являются эффективными для достижения управленческих целей.

Библиографический список

1. Асмолов, А. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М., 1990.
2. Выготский, Л. Мышление и речь: психологические исследования. – М., 1996.
3. Потапов А.С. Методы исследований физиологических и психологических особенностей восприятия информации: методическое пособие. Тесты выявления латеральной асимметрии полушарий головного мозга / под ред. Р.Ю. Ильяченко, В.Г. Леонтьева. – Новосибирск, 2000.
4. Столяренко, Л. Основы психологии: практикум. – Ростов н/Д: Феникс, 2001.
5. Чухаровский, Ю. Психология общения в становлении и формировании личности. – М., 2004.

Bibliography

1. Asmolov, A. Psikhologiya lichnosti: Principi obshchepsikhologicheskogo analiza. – М., 1990.
2. Vygotskiy, L. Mihslenie i rechj: psikhologicheskie issledovaniya. – М., 1996.
3. Potapov A.S. Metodih issledovaniy fiziologicheskikh i psikhologicheskikh osobennostey vospriyatiya informacii: metodicheskoe posobie. Testih vihyavleniya lateralnoy asimetrii polushariy golovnogogo mozga / pod red. R.Yu. Ilyuchenka, V.G. Leontjeva. – Novosibirsk, 2000.
4. Stolyarenko, L. Osnovih psikhologii: praktikum. – Rostov n/D: Feniks, 2001.
5. Chufarovskiy, Yu. Psikhologiya obsheniya v stanovlenii i formirovani lichnosti. – М., 2004.

Статья поступила в редакцию 16.11.11

УДК 378

Morozova N.I., Chuhrov A.S. THE ANALYSIS OF THE CURRENT STATE OF THE HIGHER VOCATIONAL TRAINING AND THE EDUCATIONAL POLICY OF RUSSIA IN THE CONTEXT OF FORMATION OF CIVIL VALUES OF YOUTH. In article the analysis of a condition of modern higher education in Russia is carried out. The important role of secular education as it includes set both personal qualities, and values of the expert-citizen is shown: universal, polycultural, moral, legal, social, patriotic and actually civil obrazovatelno-educational areas.

Key words: the higher vocational training, civil values, transformation of the Russian society.

Н.И. Морозова, канд. пед. наук, КемГУ, г. Кемерово;

А.С. Чухров, канд. тех. наук, СибГУТИ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКИХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ

В статье проводится анализ состояния современного высшего образования в России. Показана важная роль гражданского образования, так как оно включает совокупность и личностных качеств, и ценностей специалиста – гражданина: общечеловеческих, поликультурных, нравственных, правовых, социальных, патриотических и собственно гражданских образовательно-воспитательных областей.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, гражданские ценности, трансформация российского общества.

Образование как социальное и культурное явление рассматривается как один из самых важных и динамичных элементов общественной системы, поскольку тесно вплетено в общественный процесс. Понимание социальной сущности образования вообще и высшего профессионального образования в частности, а равно и построение теоретико-методологической основы высшего профессионального образования невозможно без учета сложившейся социокультурной, социально – экономической и демографической ситуации в России. Данная проблема детерминирована всеобщей закономерностью – зависимости педагогики и системы образования как средства реализации целей и задач педагогики высшей школы развитием современной России, кардинальными изменениями в социально-экономической, гражданско-политической и общественной жизни страны.

Образование призвано отвечать на требования общества, и не только продуктивно действовать, но и саморазвиваться, самоорганизовываться, обновляться, изменяться и влиять на социальные процессы. Происходящая в настоящее время трансформация российского общества включает противоречивые тенденции в образовательном процессе [1].

Данный вывод настолько адекватен нынешней ситуации, к чему мы добавляем «и без обновленной педагогики высшей школы». Изменившихся социально-экономические и общественно-политические условия переходное состояние российского общества к новой социально – экономической стадии развития привели к тому, что социокультурные смыслы, определенные стереотипы деятельности и поведения студентов, профессорско-преподавательского состава высшей школы, а, следовательно, и выпускников подверглись переинтерпретации без научно обоснованного переосмысления.

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006 – 2010 годы, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 сентября 2005 года № 1340–Р, подчеркивается, что «низкая квалификация значительной части административно-управленческого персонала не позволяет осуществлять развитие системы образования на основе внедрения эффективных форм и технологий организации управления», и далее: «слабая восприимчивость традиционной системы образования к внешним запросам и дефицит квалификационных кадров является следствием несоответствия действующих в этой сфере механизмов государственного управления задаче создания благоприятных условий для развития системы образования», а так же «отсутствие в сфере образования институциональных механизмов, обеспечивающих связь развития человеческого капитала с ростом благосостояния граждан страны, приводит к тому, что система образования воспроизводит изживенное отношение граждан к государству, не формирует, а порой *сдерживает активность личности на рынке труда*» [2].

Следовательно, не имеющая себе равных на мировом уровне в недалеком прошлом система высшего профессионального образования, вступила в полосу кризиса, обладающим признаками системности не только в части проблем финансирования, но и в категории методологии, целеполагания, принципиальной основы, содержания, средств обучения, воспитания и организации. Высшая профессиональная школа продолжает работать, в некоем инерционном режиме, осуществляя профессионально образовательную деятельность по заранее predetermined ей траектории, данной в принципиально иной политико-экономической ситуации.

Мы разделяем точку зрения Е. В. Бондаревской и С. В. Кульневич о появлении множества «образовательных проектов» [3]. В их числе: педагогические технологии, педагогические системы, педагогические «парадигмы», «образовательные пространства», концепции и т. д. Но все это педагогическое новаторство характе-

ризуется тем, что не подкреплены материально и законодательно три важнейших принципа образования, разработанные еще в XIX в. В. В. Розановым: 1) индивидуальности; 2) целостности; 3) единства – требование, чтобы все образующие личность ценности исходили из одного источника культуры [3].

Система высшего профессионального образования дала сбой, что впоследствии привело к обнажению проблем формирования: индивидуального своеобразия выпускника высшей школы; как специалиста, организатора производства, воспитателя, его безопасности как личности, т. е. личности, не способной принести вред ни себе, ни людям, идея воспитания языковой среды, идея государственности и воспитания гражданина.

Распаду централизованной традиционной системы высшего профессионального образования (деструктуризации) и не появлению на ее месте новой системы единого образовательного пространства способствовали многие факторы (особенности кризиса): структурно-системные, содержательно-методологические, этнохарактерологические. Так, в структуре высшего профессионального образования произошли изменения, наряду с государственными высшими учебными заведениями появились негосударственные, однако это не дает основание считать содержательную сторону их работы соответствующей этим названиям. В процессе обучения все еще сохраняется субъект – объектные отношения, при которых профессорско-преподавательский состав по-прежнему единственный носитель, источник и передатчик абсолютно конечного знания. Организационные изменения высшей школы не коснулись ведущей цель высшего профессионального образования – формирования гражданских ценностей в новых изменившихся социально-экономических, этнодемографических условиях. Различные образовательные программы, на основе которых осуществляется школьная и вузовская подготовка ориентированы на требования стандартов образования для каждой его отрасли. Вместе с тем, единство необходимых знаний в содержательном плане, как условие преемственности между школой и вузом, школой и ссузом существует в единичных случаях [1; 3].

С точки зрения содержательно-методологических особенностей, специальная и психолого-педагогическая подготовка студентов ориентированы на воспроизводство традиции углубление предметной специализации в режиме репродукции все более наращиваемого объема знаний, передаваемых в готовом виде, а также на формирование опыта познания в соответствии с положениями бинарной методологии закрытого образования. Общая закрытость учебной информации в содержательном аспекте обеспечена методологией репродуктивного (воспроизводящего) образования. Данная методология удобна, поскольку определяет необходимость рассмотрения любого том числе и гуманитарного знания с позиций привычного естественнонаучного подхода. Он способствует сохранению знаний в памяти, но препятствует открытому познанию, характеризует сознание, «зауживая» его на тех участках, которые транслируются как наиболее «правильное» и «выгодное» знание. Знание-запоминание оценивается гораздо выше знания-открытия и знания-понимания. И в школах, и в вузах приоритетным остается обращение к догматизированным моделям познания, а не к его ценностным и смысловым моделям. Бинарная методология закрытого знания активно используется в тех учебных заведениях, где еще сохранились традиции воспитательной деятельности. Но воспитательные модели, выстраиваемые на бинарной основе, так же как и в процессе обучения, определяют «полярный» характер воспитания. Оно реализуется в контексте столь же привычных «воспитательных мероприятий» или «коллективных творческих дел», где полярные оппозиции «хорошо – плохо», «правильно – неправильно», «выгодно – невыгодно» и т. д. внедряются в сознание молодежи по установ-

кам, задаваемым образовательными учреждениями, но не выстраиваются воспитуемыми самостоятельно, при педагогической поддержке профессорско-преподавательским составом [1, 3].

Этнохарактерологическими особенностями современной системы образования является то, что каждый российский регион имеет свою воспитательную специфику. Вместе с тем, все большую ценность для молодежи приобретают так называемые имплицитные концепции воспитания, которые явно не обозначены. Как правило, это антиценностные установки, которые в последнее время приобретают культовое значение для молодежи. Они включают ценность жесткой, вплоть до диктатуры власти на всех уровнях, при этом готовность соответствовать ее требованиям проявляет наименее образованная часть молодежи – учащиеся ПТУ и школ, в которых легально действуют организации (объединения) асоциальной направленности и даже антинациональной идеологии, имеющих жесткую военизированную структуру управления; вера в легкость и простоту «чудотворного» и быстрого достижения целей. Наблюдается отсутствие единого образовательного пространства, ориентированного на гражданские ценности как первооснову гуманизма.

Наблюдаются явления редукции активной деятельности, снижение ценности чтения, обращение к подменам произведений искусства и классики суррогатами – боевиками, детективами, бессмысленной поп-культурой, порнографией и т.д. Возрастает стремление получения удовольствия без затрат, с помощью химических психоактивных препаратов. Уменьшается личная ответственность за свою жизнь взамен общей коллективной безответственности.

В настоящее время высшая школа работает в некоем инерционном режиме, продолжая образовательную деятельность по траектории заданной прежней социально-экономической формой, упорно сопротивляясь обновлению, модернизации и реформированию. При этом ответственность педагогической науки за случившееся в Российской системе высшего профессионального образования как бы автоматически переносится на организаторов политических и экономических реформ. Возник феномен двойной безответственности: государства и педагогика как наука заняты поиском «виновных». Заполнения вакуума, сформировавшегося в образовательном пространстве, происходит различными зарубежными проектами и программами, без учета российской ментальности, российского многонационального этноса, российских традиций: гражданственности, патриотизма, любви к Отечеству и других морально-этических, эстетических и других нравственных качеств личности выпускника высшей школы как профессионала не только и организатора производства, но и воспитателя.

Постоянно дополняющий Федеральный Закон «Об образовании» усугубляет ситуацию нестабильности юридической базы образовательной политики высшей школы, вызывая смятение профессорско-преподавательского состава высшей школы, не знающего, как адекватно действовать в сложившейся ситуации, ставших заложниками бессистемной деятельности.

И, как результат, мы полностью солидарны с Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневич в том, что «идеи давления, опеки, принятия преподавателем на себя организаторских и управленческих решений, подмена природной предрасположенности студента к активности принудительным активизмом, сознательной самодеятельности – «формированием» сознательности т. д. приводят не только к обесцениванию и извращению гуманистического образования как основы гражданского образования и формирования гражданских ценностей ... вместе с ним обесценивается и развращается личность студента, непроизвольно лишаясь своей главной потребности – быть самостоятельными и свободными. Они автоматически становятся полностью зависимыми от преподавателя, и, как результат – инфантильными, пассивными потребителями «готового» знания» [3].

Наличие негативных проявлений объясняется объективными и субъективными причинами до реформирования России и в период социально-экономических и демографических преобразований России.

Бесспорно, российская система образования, педагогическая наука и педагогическая практика были значительно обогащены новыми научными открытиями. В их числе патристическое движение учителей-новаторов: Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, В.А. Караковского, С.Н. Лысенковой, В. Ф. Шаталова, А. П. Щетинина; наиболее известные системы развивающего обучения Б.Д. Эльконина – В.В. Давыдова и Л.В. Занкова; концепция о стратегии развития личности К.А. Абульхановой-Славской, психоло-

го-педагогическая концепция личностно ориентированного обучения И.С. Якиманской; аксеологическая концепция личностного воспитания И.Б. Котовой, А.В. Петровского, Е.Н. Шиянова; дидактическая модель личностно ориентированного образования В.В. Серикова; проективная модель личностно ориентированного обучения Н.И. Алексеева.

Анализ вышеперечисленных педагогических концепций и новаторских подходов дает основание подвести необычный итог развития образовательной политики в России и состояние научно-теоретической, а равно и методологической базы в системе высшего профессионального образования.

Рассматривая перечень инновационных подвижек, мы увидели, в достаточно открытом виде проблематику образовательной политики, сконцентрированную на личностно ориентированной парадигме образования. Это дает нам основание полагать, что педагогическая наука высшей профессиональной школы и педагогическая практика высшего профессионального образования максимально придвинулись к разрешению кризиса отечественного образования 90-х годов. Однако, традиционная педагогика высшей профессиональной школы не позволила сделать прорыв к новым подходам в методологии по формированию у выпускника высшего учебного заведения новых ценностей и смыслов образования – целостного масштабного мировоззрения, базирующегося на гражданских ценностях, объединяющих такие личностные качества как гражданственность, духовность, нравственность, профессионализм, компетентность; уважающего ментальность, обычаи, традиции и культуру российского уклада, примерного семьянина, отца семейства, способного в любой жизненной ситуации дать научно-обоснованное объяснение происходящему процессу в жизни семьи, производственного коллектива и в целом российского общества; с другой стороны, подготовка профессионально грамотного организатора производства, высокоорганизованного управленца с активной жизненной позицией.

Анализ научной педагогической литературы показывает, что предпринимались попытки обогащения теории и методики высшего российского профессионального образования новыми концептуальными наработками, представляющими новый методологический материал в решении проблем качественной подготовки специалистов. Как результат, научно-теоретическая и методологическая база была сориентирована к содержанию культурных ценностей образования, как к главной ценности человеческой личности.

В числе концепций нового качества высшего профессионального образования считаем необходимым выделить концепции педагогики личности: концепция свободы и педагогической поддержки О.С. Газмана; культурологическая концепция личностно-ориентированного образования Е.В. Бондаревской; концепции содержательного обучения развития познавательного интереса (Г.И. Щукина), оптимизации обучения (Ю.К. Бабанский); активизации учебной деятельности (Т.И. Шамова, А.К. Маркова, И.Ф. Харламов); укрупненных дидактических единиц (М.П. Эрдннеев); планирования результатов обучения (В.П. Беспалько); *непрерывного обучения (А.Ж. Жафяров)*.

Необходимо отметить новые подходы к технологиям проектирования учебного процесса, новыми системами обучения: компьютеризация, компьютерный дизайн, компьютерная графика и т.д. (О.С. Анисимов.1991; Е.С. Заир – Бек, 1994; 1995; И.А. Колесникова, 1999; Е.А. Крюкова, 1998; В.М. Монахов, 1995; 1996; 2000; 2001; М.Л. Николаев, 1984; А.С. Потапов, 1999-2007; В.Е. Радионов, 1996; В.В. Сериков, 1999; Т.К. Смыковская, 2000; В.М. Шепель, 1992). Однако, по утверждению А.С. Потапова «предъявленные структуры последовательности этапов проектирования, за исключением модели В.М. Монахова, страдают отсутствием целостности и комплексности проектирования» [4].

Многолетние усилия педагогической науки и педагогической практики высшей школы были нацеленные на обеспечение мотивированности и комфортности обучения, создание действенных педагогических технологий, а равно и педагогических систем, обеспечивающих высокую результативность учебного процесса, с учетом смены социально-экономических условий и жизненных ценностных ориентиров. Однако, обновление в педагогической практике шло несколько хаотично. Проблема здоровья обучающихся субъектов не снята. На общем фоне экономической нестабильности и даже социально-экономического и демографического кризиса растет утомляемость как на физиологическом, так и на психологическом уровне, накапливается психофизиологическое истощение студентов, минимизируются их личностные интересы профессионального становления и нравственного совершенства.

Высшая профессиональная школа, как развивающийся организм, нуждается в поддержке со стороны педагогической науки. Наличие проблем социально-экономического и демографического порядка и отсутствие путей выхода из сформировавшегося кризиса в высшем профессиональном образовании проявляется в резком падении мотивации обучения.

Бесспорно, ученые и практики, разрабатывающие, вышеперечисленные педагогические инновации, максимально приблизились к преодолению кризиса отечественного образования вообще и высшего профессионального образования в частности, но, «завораживающий магнетизм традиционной педагогики не позволяет им сделать решающий шаг в направлении к новым ценностям и смыслам образования» [4].

Научно-методологический анализ педагогической литературы показывает, что в современных российских условиях российская система образования переживает системный кризис, переходящий и на образование, и на воспитание, и на развитие студентов. Он проявляется в «деформированном» понимании профессионального образования как ценности (доказательством тому: массовый прием в высшую школу всех выпускников общеобразовательной школы, в перепроизводстве специалистов с высшим образованием, невозможность выпускника вуза устроиться на работу и т.д.), в снятии ответственности высшей школы за результаты своего труда в качественной подготовки выпускников. Он усугубляется тем, что образование не стало фундаментальной основой формирования студента как личности, как профессионала, будущего отца семейства, как сына или дочери, ответственных перед родителями, а так же перед Отечеством, будущих отца или матери, ответственных перед детьми.

Современный социально-экономический и демографический кризис проявляется не только в испытаниях россиян непривычными антиценностями бездуховности, массового безкультурья, агрессивности, потребительства, цинизма, культа силы и т. п., которые перманентно накатываются на Россию с Запада со времен Пета 1, но и в крушении национальных российских особенностей: духовности, гражданственности, нравственности.

Для образования как системы важно не просто констатировать наличие указанных выше элементов, но и определить вектор их взаимодействия для получения общего интегративного

результата — не просто человека, и не только специалиста, а полноценного гражданина. Обновленная педагогическая система должна в значительной степени быть сориентирована не только на «сохраняющую» (наследственную), но и на развивающую (адаптивную) функции. Она всей совокупностью должна сформировать у индивидов личностные качества и ценности: способность к изменениям, развитию, инновациям и на этой основе обеспечить общество социальным и интеллектуальным ресурсом. И в этом процессе, на наш взгляд, важная роль отводится гражданскому образованию, так как оно включает совокупность и личностных качеств и ценностей специалиста — гражданина: общечеловеческую, поликультурную, нравственную, правовую, социальную, патриотическую и собственно гражданские образовательные-воспитательные области.

Педагогическая система формирования гражданских ценностей представляется нам целостным системным видением подготовки выпускников высших учебных заведений образования. Данная педагогическая система нами рассматривается, как социокультурное явление, способствующее решить проблемы: повышения качества высшего профессионального образования, а равно гражданского и духовно-нравственного воспитания; накопления и воспроизводства основных общественных ценностей — политических, правовых, гражданских, национальных, нравственных и др. Мы считаем, что в условиях становления новой российской государственности и демократического гражданского общества не возможно не согласиться с утверждениями, изложенными в Концепция модернизации российского образования до 2010 г., именно образование в первую очередь должно собрать воедино эти ценности и установки вместе с передовыми отечественными традициями в новую ценностную систему общества. Образование больше не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности [2].

Перед российской системой образования стоит задача осмысления и анализа происходящих в России кардинальных социально-экономических и демографических изменений. Сегодня идет поиск новых ценностей, педагогических путей и подходов. Мы полагаем, что ответом этому поиску будет педагогическая система формирования гражданских ценностей у выпускников высших учебных заведений.

Библиографический список

1. Михалин, В.А. Актуальные проблемы реформирования отечественного образования / В.А. Михалин, О.А. Михалина. — Новосибирск, 2006.
2. Концепция модернизации российского образования до 2010 г. — М., 2002.
3. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. — Ростов н/Д, 1999.
4. Потапов, А.С. Самостоятельная работа в высшей школе как педагогическая проблема. — Новосибирск, 2006.

Bybliography

1. Mikhalin, V.A. Aktualnihe problemih reformirovaniya otechestvennogo obrazovaniya / V.A. Mikhalin, O.A. Mikhalina. — Novosibirsk, 2006.
2. Konceptiya modernizacii rossiyskogo obrazovaniya do 2010 g. — M., 2002.
3. Bondarevskaya, E.V. Pedagogika: lichnostj v gumanisticheskikh teoriyakh i sistemakh vospitaniya. — Rostov n/D, 1999.
4. Potapov, A.S. Samostoyateljnaya rabota v vihssheyj shkole kak pedagogicheskaya problema. — Novosibirsk, 2006.

Статья поступила в редакцию 16.11.11

УДК 378

Morozova N.I. THE SUBSTANTIATION OF NECESSITY OF FORMATION OF CIVIL VALUES OF YOUTH. In article the youth role in a modern society and necessity of formation at youth of civil values in educational process that will be pledge of national safety is analyzed.

Keywords: the youth policy, civil values.

Н.И. Морозова, канд. пед. наук, КемГУ, г. Кемерово, E-mail: mba3@sibmail.ru

ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКИХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ

В статье анализируется роль молодежи в современном обществе и необходимость формирования у молодежи гражданских ценностей в образовательном процессе, что будет являться залогом национальной безопасности.

Ключевые слова: молодежная политика, гражданские ценности.

В новом тысячелетии человечество столкнулось с целым рядом сложных проблем и противоречий, политических, экономических, экологических и культурных. Превращение экономики отдельных стран из относительно замкнутых систем в элементы

единого мирового хозяйства — пресловутый процесс глобализации — затронул все страны мира, в том числе и Россию. В основе глобализации лежит международное разделение труда и связанные с ним экономические, политические и другие отношения меж-

ду государствами, предприятиями, фирмами, объединяющие национальные экономики, создающие единый мировой рынок и его инфраструктуру. Наиболее существенным отражением глобализации мировой экономики является динамичный рост международной торговли. В это время наиболее остро встает вопрос обеспечения социально-экономической безопасности России [1]. Этот вопрос требует глубокого осознания диалектической взаимосвязи и взаимозависимости общественного развития и средств, необходимых для достижений поставленных целей, самыми существенными из которых являются человеческие ресурсы.

Важнейшим документом, определяющим принципы государственной политики России в сфере национальной безопасности, является «Концепция национальной безопасности Российской Федерации». В ней, в частности, сформулировано, в чем состоят на современном этапе основные интересы личности, интересы общества и государства, определяющие в совокупности национальные интересы России [2].

Социальная безопасность в настоящее время является фундаментальной категорией мирового сообщества, более важной, чем традиционные военная, политическая, экономическая и другие виды безопасности. Имущественное расслоение общества, увеличение удельного веса населения, живущего за чертой бедности, рост безработицы, резкое сокращение рождаемости и средней продолжительности жизни в стране, деформация демографического и социального состава общества, кризис семьи, снижение духовно-нравственного и творческого потенциала россиян, социальные конфликты, девальвация гражданских ценностей, отсутствие национальной идеи создают реальную угрозу национальной безопасности России [1].

Современная ситуация, где на первом плане человеческой деятельности находится способность человека воздействовать на природу с целью получения материальных благ, способность к умножению знаний и изобретению нового, складывается таким образом, что народы России и бывшей социалистической системы ищут способы приобщения к цивилизации в странах, где она достигла наивысшего расцвета [3]. Полтора-два десятка стран достигли высокого и гарантированного материального благосостояния, создали эффективный механизм демократии, социальной защиты, обеспечения прав личности и т.п.

Мы согласны с мнением ведущих политиков и социологов в том, что техногенная цивилизация предполагает мобилизацию творческого потенциала, инициативы личности, свободы деятельности и автономии индивида от социальной группы, равенства исходных возможностей и т.д. [4]. Но надо видеть и то, что в этих обществах все сильнее нарастает ощущение исторического перелома, вступления в какую-то новую фазу истории с неясными еще очертаниями и альтернативами. Дело в том, что видение сущности человека в его стремлении к максимальной прибыли, ориентация общества прежде всего на неуклонный экономический рост, научно-технический прогресс, почитающиеся высшим благом, доказали свою иррациональность, так как создали угрозу физическому существованию человечества. 179 глав государств и правительств подписали в 1992 году в Рио-де-Жанейро Декларацию «Повестка на XXI век», в которой согласились, что парадигма развития человечества полностью исчерпала себя, и сегодня под вопросом оказался сам смысл жизни человека и общества [3].

Возникли «массовое общество», «массовый человек», «массовая культура», «массовое потребление». Отдельный человек сокращается в масштабах до невероятной малости, замыкается на себя, отчуждается от общества. Острее всех дефицитов становится дефицит человека, дефицит человечности. Главная причина в том, что в конечном счете все декларируемые принципы настоящей цивилизации о правах и свободах человека, его автономии, равенстве и т.п. — в конечном счете, на деле, а не на словах, имеют не самоцельное, а инструментальное значение, т.е. выступают в качестве средства [6].

Оценивая состояние политического, социально-экономического и культурного развития страны, нельзя не учитывать то обстоятельство, что во многом оно было предопределено самим типом социетальных трансформаций, происходивших в России в течение последнего десятилетия [5].

Поступательное развитие страны находится во взаимозависимости с социально-политическим и гражданским «измерением» российских трансформаций. Вызовы XXI века адекватного ответа не получают, если общество будет разбито на живущие своими узкими интересами антагонистические группы [4].

По данным, полученным в результате социологического опроса населения [6], большинство граждан России не ощущают

себя защищенными своим государством. Характерными в данном плане представляются ответы на вопрос о том, чьи же интересы выражает и защищает Российское государство. Показательно, что минимальное число упоминаний получили позиции «всех граждан России» (3%); «средних слоев» (4%); «бедных слоев» (1%). В то же время большая часть опрошенных указала на то, что государство сегодня защищает интересы «богатых слоев» (39%) и «государственной бюрократии» (63%).

При этом, выделяется ряд сфер, в которых государство, по мнению опрошенных, обеспечивает необходимые демократические нормы. К ним, прежде всего, относятся «свобода политического выбора» (59%); «свобода слова» (49%); «религиозные свободы» (77%) [6].

Однако, — крайне значимые с точки зрения сохранения и развития общероссийской гражданской идентичности нормы собрали незначительное число положительных упоминаний. Подавляющее большинство участников опроса указало на то, что ныне государство должным образом не обеспечивает такие нормы, как «равенство всех граждан перед законом» (94%); «личная безопасность» (94%); «соблюдение прав человека» (92%); «социальные гарантии» (91%). Последнее обстоятельство имеет весьма негативную направленность — особенно в свете обеспечения стабильности в РФ [6].

Авторы [5] исследовали отношение экспертов к возможным составляющим общегосударственной идеологии, задав им вопрос: «В последнее время много говорят о необходимости общенациональной идеи (идеологии), способной объединить россиян. Какие основные понятия могли бы, с Вашей точки зрения, составить ее содержание?». При обобщении результатов, были выделены три группы понятий: с высоким, средним и низким уровнем номинаций. Чаще всего опрошенные отмечали два понятия — «патриотизм» (59%) и «социальную справедливость» (54%). Их авторы отнесли к первой группе. Вторую группу (со средним уровнем номинаций) составили понятия «общественный порядок», «права человека», «духовность». В третью группу (с низким уровнем номинаций) вошли понятия «православие», «самодержавие», «народовластие», «советская власть», «социализм», «национализм», «интернационализм» [5].

Результаты, полученные другой группой авторов [6], совершивших попытку вывести проблему духовно-нравственного состояния российского общества из сугубо политического контекста и сделать ее предметом общенационального обсуждения, показывают, что из 1000 опрошенных москвичей около 30% оценивают духовно-нравственное состояние российского общества как катастрофическое, при этом главную причину они видят в невмешательстве государства. Как показывают результаты опроса, большинство москвичей неудовлетворительно оценивает состояние российского общества с точки зрения соблюдения норм морали и нравственности в повседневной жизни людей. 42% полагают, что в этой области много проблем, 29% считают ситуацию практически катастрофической. 21% разделяют убеждение, что ситуация в целом нормальная, и только 2% — что моральное состояние общества хорошее [6]. При этом 58% респондентов согласились с довольно жестким утверждением: «мы живем в обществе корысти, бездуховности, нравственные нормы забыты и обесценены» (32% «полностью согласны», 26% — «скорее, согласны»). Доля «скорее» или «полностью» несогласных с этим тезисом составила 36%. Пессимистичными выглядят и оценки последствий текущей нравственной ситуации в обществе. 66% опрошенных полагают, что данное состояние может привести к серьезным социальным потрясениям в будущем. Показательно, что доля людей, которые полностью согласны с этим тезисом, составила 44%. «Скорее, согласны» 22% респондентов.

Среди тех государственных и общественных институтов, которые должны нести основную ответственность за развитие духовно-нравственного состояния общества в современной России, респонденты чаще всего называли: семью (67%), образовательные учреждения (48%), государственную власть (45%), СМИ (28%). Заметно реже в числе трех возможных вариантов упоминались религиозные институты (18%), общественные организации (6%), поп-звезды и другие образцы для подражания (3%). В то же время многие из общественных институтов, на которые возлагается функция духовно-нравственного воспитания, с нею, по мнению москвичей, не справляются. 68% респондентов в целом согласились с утверждением, что российские власти ничего не делают для поддержания нормального морального и нравственного климата в стране (36% — «полностью согласны», 32% — «скорее, согласны»). Им готовы возразить 23% участников опроса, и 9% затруднились ответить [6].

Данные, полученные в ходе опроса, были обсуждены в рамках экспертного клуба, действующего при агентстве Imageland PR. При этом большинство экспертов сошлись во мнении, что цифры были бы еще более удручающими, если бы исследование проводилось не в Москве, а по всей России. Как утверждает исполнительный секретарь Межрелигиозного совета России Роман Силантьев, «нравственный кризис — это отсутствие у людей нравственного стержня, то есть размывание понятий “добро” и “зло”... Бывают общества, в которых представления о добре и зле полностью размыты, и дети воспитываются в такой “системе ценностей”, где ценностей попросту нет. Сейчас, к сожалению, мы близки к этому состоянию» (цит. по [5]).

Полученные данные красноречиво свидетельствуют об очевидном общественном запросе на более активную роль государства и образовательных структур в регулировании ситуации в сфере гражданской морали. Выход из тупиков прогресса и кризиса техногенной цивилизации надо искать не вне человека, а в самом человеке. Кстати, в статье второй Конституции России впервые в ее истории говорится: «Человек, его права и свободы являются высшей ценностью». Ситуация современного российского общества дает обоснование необходимости научно-обоснованной моральной воспитательной работы в сфере гражданского самосознания.

Формирующийся в России рынок создает у студенческой молодежи вектор на образование. Не образование теряет ценность, а меняется иерархия составляющих его структурных ценностей, происходит динамика в структуре самого ценностного отношения к образованию. Увеличивается разрыв в ценностном отношении к труду, к образованию между ценностными компонентами сознания и поведенческими установками. Критическое состояние экономики, падение престижа и низкая оплата интеллектуального труда приводят к сокращению установки на продолжение учебы в высших ступенях системы образования. Уход молодежи в сферу мелкого бизнеса, не требующего высокого уровня образования, профессиональной подготовленности, способствует депрофессионализации и деинтеллектуализации молодежи. Невостребованность образованных людей, дальнейшее размывание интеллектуального потенциала страны грозит потерей целого поколения сегодняшних студентов, технологической и экономической отсталостью в будущем [7].

Остановить этот процесс возможно лишь при условии реализации целого комплекса государственных мер: государственной финансовой поддержки сферы образования, увеличения государственных ассигнований на совершенствование материально-технической базы высшего образования, укрепления и развития вузовской науки, введения многоступенчатой модели образования, стимулирующей и экономически поддерживающей наиболее талантливую и одаренную студенческую молодежь.

Система гражданских ценностей сложна, многопланова, образует многоуровневую динамичную структуру и может быть представлена как совокупность структурно-динамических и содержательно-типологических характеристик. К структурно-динамическим характеристикам относятся иерархичность, соотношение терминальных и инструментальных ценностей, соотношение значимого и относительно незначимого, позитивно-негативная асимметрия, монотипичность — политипичность структуры ценностей, соотносительная сила — слабость выраженности ценностных позиций, гармоничность — дисгармоничность, проявленность — размытость, устойчивость — изменчивость системы ценностей, которые могут быть рассмотрены, прежде всего, во взаимосвязи с индивидуально-типическими и характерологическими особенностями личности.

Содержательно-смысловые характеристики системы гражданских ценностей личности отражают содержательную сторону направленности, меру сложности внутреннего мира личности, тесно связаны с мотивацией и системой личностных смыслов.

Адекватное описание ценностного мира личности строится на основе анализа и содержательно-смысловых, и структурно-динамических характеристик системы ценностных ориентации. Ориентация студенческой молодежи на материальные ценности отражает общую тенденцию в современном российском обществе, определяя достаточно высокое ранговое место ценности «материальное благополучие». Снижение духовных и нравственных ценностей, их замена материальными, повлияло на низкий рейтинг этих жизненных и профессиональных ценностных ориентации студентов.

Анализ ценностных ориентации студентов показывает, что существует дифференциация студенчества по ценностным ориентациям, наиболее распространенное явление в студенческой

среде — индивидуализм прагматического типа [3]. В студенческой среде налицо нравственно-ценностный кризис, поляризация типов личности студентов, являющихся объективной основой для создания конфликтных ситуаций в вузе, в отношениях между молодежью, обществом и государством [7].

Наблюдения выдающегося педагога современности И.М. Ильинского показали, что большинство современных студентов не понимает и часто не принимает происходящие в стране изменения, что хотя и говорит о тяжелом, кризисном положении студенчества, но все же вселяет надежду на силу и выдержку студенческой молодежи, на ее способность вырваться из плена неизвестности, жестокости и безнравственности. В связи с этим встает задача для общества и государства — помочь студенческой молодежи не разувериться в собственных силах, полнее раскрыть свой потенциал, поддержать молодежь в трудное для нее время.

Содержание процесса формирования гражданских ценностей студенческой молодежи необходимо строить с учетом дифференцированного подхода, с учетом уровня сформированности жизненных и профессиональных ценностных ориентаций. На основе сформированности жизненных и профессиональных ценностей можно подходить к формированию педагогических программ по развитию гражданских ценностей, что является приоритетным на данном этапе развития современного общества.

Программа развития гражданских ценностей, по сути дела, позволит формировать новое поколение людей, у которых должны быть развиты интенсивный стиль мышления и интенсивный стиль деятельности. В свете возникших социально-демографических проблем общества, новый человек встает перед определенным выбором — я или общество. Развитие гражданских ценностей позволит оптимизировать этот выбор, сделать его точным и правильным, т.е. улучшить качество выбора каждым человеком в каждой конкретной ситуации таких путей и средств решения возникающих задач, которые могут принести максимально возможный эффект и себе, и обществу. В свою очередь качество этого выбора определяется способностями, внутренней мотивацией деятельности личности, а также наличием способностей, знаний, навыков и умений, необходимых для оптимального выбора того или иного решения в конкретной ситуации. Современные условия требуют, чтобы каждый человек поступал в соответствии с требованиями социальных потребностей, осознаваемых им как необходимые.

Чтобы ускоренно и в кратчайшие сроки решать беспрецедентные по масштабам и сложности задачи, наше общество должно располагать все возрастающим интеллектуальным, нравственно-психологическим, духовным и социально-политическим потенциалом, который достигается через развитие гражданских ценностей. Иными словами, необходимо создать в обществе обстановку энтузиазма и вдохновения, обеспечить «взрыв» социальной активности, инициативы и самостоятельности, создать «бум» творческих способностей и знаний, вызвать «шторм» энергии всего народа, но особенно молодежи [3].

Молодежь в возрасте от 15 до 30 лет составляет в нашем обществе около 75 млн. человек. Она инициативна, активна, самодостаточна по своей природе, таит в себе неисчерпаемый запас еще не раскрытых способностей, несет на производство и в общественную жизнь новые знания, предрасположена к перелому, нетерпима к рутине, косности и застою. Нельзя не понимать, что сегодня перед обществом встали и такие задачи, которые сможет решить только молодежь и никто другой.

Нельзя не отдавать себе отчета и в том, что принципиально новые типы машин и оборудования, новые и новейшие технологии, системы управления, которые составляют основные факторы интенсификации, развития экономики, могут быть созданы только людьми нового, нетрадиционного, интенсивного типа мышления.

Можно согласиться с мнением И.М. Ильинского, что юношество несет в себе колоссальный по мощи инновационный потенциал, являющийся источником нынешних и особенно будущих изменений в общественной жизни. В этом смысле сама молодежь может рассматриваться как средство развития общества, и роль этого средства повышается по мере того, как она все полнее проявляет свой творческий потенциал. Возрастание роли молодежи в жизни общества — закономерность, которая с большей, чем прежде, очевидностью проявляется в сегодняшней жизни.

Однако по своим трудовым, некоторым идейно-нравственным характеристикам сегодня значительная часть молодежи не отвечает тем потребностям и ожиданиям, которые сформировались у общества по отношению к ней и усилятся в будущем.

Эта ситуация еще больше обостряется на фоне абсолютно-го и относительного сокращения доли молодежи в структуре населения страны. «Демографическая яма», которая образовалась в нашем обществе, еще долго будет давать о себе знать.

У современного российского общества в отношении к молодежи сложилась некая проблемная ситуация, которую надо осознать. Мы должны ответить на вопросы о том, каковы конкретные

запросы и требования общества к молодежи в различных сферах общественной жизни; какова роль молодежи в обществе в новой исторической ситуации рыночных отношений; каким образом должна быть перестроена в соответствии с происходящими изменениями в молодежной среде деятельность образовательных учреждений – ВУЗов и колледжей, система научных исследований молодежи, система пропаганды, обращенной к молодежи, деятельность всех институтов воспитания.

Библиографический список

1. Рыбаков, М.Д. Проблемы обеспечения социальной экономической безопасности страны [Э/п]. – Р/д: <http://oad.rags.ru/vestnikrags/issues/issue0206/020603.htm>
2. Закон Российской Федерации "О безопасности", 5 марта 1992 г. [Э/п]. – Р/д: <http://oad.rags.ru/vestnikrags/issues/issue0206/020603.htm>
3. Ильинский, И.М. Служить Отечеству! Учиться побеждать! Основные направления воспитательной работы на 2006-2008 гг. и условия их реализации: документы и материалы заседания Ученого совета Моск. гуманит. ун-та 28 нояб. 2005 г. – М., 2006.
4. Миккульский, К.И. Социально-ориентированная экономика – выбор России [Э/п]. – Р/д: <http://www.xserver.ru/user/sorer/>
5. Иванов, Н.И. Социологи об актуальных проблемах российского общества / Резюме по итогам опроса участников II Всероссийского социологического конгресса [Э/п]. – Р/д: <http://www.ispr.ru/SOCOPROS/socopros750.html>
6. Моисеева, В.П. Духовно-нравственное состояние современного российского общества [Э/п]. – Р/д: <http://www.advertology.ru/article13163.htm>
7. Ильинский, И.М. Негосударственные вузы России: кризис идентичности и пути его преодоления // Высшее образование для XXI века: науч. конф. Москва, 22-24 апр. 2004 г.: докл. и материалы. – М., 2005.

Bibliography

1. Rihbakov, M.D. Problemih obespecheniya social'noy ehkonomicheskoy bezopasnosti stranih [Eh/r]. – R/d: <http://oad.rags.ru/vestnikrags/issues/issue0206/020603.htm>
2. Zakon Rossiyskoy Federacii "O bezopasnosti", 5 marta 1992 g. [Eh/r]. – R/d: <http://oad.rags.ru/vestnikrags/issues/issue0206/020603.htm>
3. Iljinskiy, I.M. Sluzhit' Otechestvu! Uchitsya pobezhdati! Osnovniye napravleniya vospitatel'noy rabotih na 2006-2008 gg. i usloviya ikh realizacii: dokumentih i materialih zasedaniya Uchenogo soveta Mosk. humanit. un-ta 28 noyab. 2005 g. – M., 2006.
4. Mikul'skiy, K.I. Social'no-orientirovannaya ehkonomika – vihbor Rossii [Eh/r]. – R/d: <http://www.xserver.ru/user/sorer/>
5. Ivanov, N.I. Sociologi ob aktual'nykh problemakh rossiyskogo obhestva / Rezyume po itogam oprosa uchastnikov II Vserossiyskogo sociologicheskogo kongressa [Eh/r]. – R/d: <http://www.ispr.ru/SOCOPROS/socopros750.html>
6. Moiseeva, V.P. Dukhovno-nravstvennoe sostoyanie sovremennogo rossiyskogo obhestva [Eh/r]. – R/d: <http://www.advertology.ru/article13163.htm>
7. Iljinskiy, I.M. Negosudarstvenniye vuzih Rossii: krizis identichnosti i puti ego preodoleniya // Vihsshee obrazovanie dlya XXI veka: nauch. konf. Moskva, 22-24 apr. 2004 g.: dokl. i materialih. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 16.11.11

УДК 159.923

Chukhrova M.G., Khramov A.V. **DEPRESSION IN MILITARY MEN AND FEATURES OF PRESENTATION.** In a pilot study shows the relationship between depressive symptoms and manifestations of aggressive tendencies in the case of military cadets. Examines the psychological causes of depression.

Key words: depression, aggression, hostility, cognitive-behavioral theory.

М.Г. Чухрова, д-р мед. наук, проф. НГПУ; А.В. Храмов, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

ДЕПРЕССИВНЫЕ СОСТОЯНИЯ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ

В экспериментальном исследовании показана взаимосвязь между депрессивными проявлениями и агрессивными тенденциями на примере военных курсантов. Анализируются психологические причины депрессивности.

Ключевые слова: депрессия, агрессивность, враждебность, когнитивно-бихевиоральная теория.

По уровню распространенности депрессивные расстройства являются безусловными лидерами среди других психических расстройств, и, как считается, представляют собой основной фактор риска суицидов. Депрессивные состояния, в том числе реактивные депрессии, связанные с дезадаптацией, встречаются и в воинской среде, при этом зачастую они распознаются с большим трудом и post factum, после совершения заболевшим противоправных действий, направленных на себя или окружающих. Психологические аспекты депрессивных состояний у военнослужащих, особенно применительно к современным сложным социально-политическим условиям, происходящих в Российской Армии, представлены в отечественной литературе пока явно недостаточно. Депрессивные состояния у военнослужащих имеют сложную структуру. Это объясняется сочетанием истинной депрессивной симптоматики, преломленной через особенности воинской службы, с личностными защитными реакциями, формирующимися в ответ на психотравмирующие факторы и собственную несостоятельность, невозможность быть успешным и адаптивным. Наблюдения показывают, что депрессивные состояния, как проявление эмоционального неблагополучия, у военнослужащих зачастую протекают под маской других психологических состояний, например, агрессивности, оппозиционности, апатии, что затруд-

няет их своевременную диагностику, в связи с чем вопросы распознавания депрессивных состояний у военнослужащих, взаимосвязи депрессии с агрессивными и аутоагрессивными эмоциональными проявлениями представляют одну из актуальных проблем, и нуждаются в пристальном внимании и изучении.

Цель исследования – изучение особенностей проявления депрессии как эмоционального состояния личности военнослужащего.

Методологической основой исследования являются принципы системности (Б.В. Ломов), личностного подхода (Б.Г. Ананьев), единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), развития (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн).

Под наблюдением находились 200 курсантов военного института в возрасте 19-24 года. Обследование было анонимным. Исходя из цели исследования, использовались следующие **методики**:

– методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний В.Зунга в адаптации Т.И. Балашовой [1] – для скринингового исследования по выявлению лиц в депрессивном состоянии. Эта методика считается наиболее валидной для скрининг-диагностики при массовых исследованиях военнослужащих. Уровень депрессии (УД), по данной методике, колеблется от 20

до 80 баллов. Если уровень депрессии не более 50 баллов, то диагностируется состояние без депрессии. Если уровень депрессии более 50 баллов, и менее 59 баллов, то делается вывод о легкой депрессии ситуативного генеза. При показателе УД от 60 до 69 баллов диагностируется субдепрессивное состояние или маскированная депрессия. Истинное депрессивное состояние диагностируется при УД более чем 70 баллов.

- диагностика состояния агрессии (опросник Баса и Дарки) [1], позволяет дифференцировать проявления агрессивности и враждебности, выделять различные виды реакций и интерпретировать их. Под агрессивностью понимается свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъектно-объектных отношений. Враждебность понимается как реакция, развивающая негативные чувства и негативные оценки людей и событий;

- рисуночный тест «Нарисуй историю» [2] – для индивидуального анализа причин и содержания депрессии у военнослужащего. Проективная психоаналитическая методика «Нарисуй историю» связана с тем, что испытуемые получают набор стимульных рисунков с изображением людей, животных и предметов. Им предлагается выбрать любые два рисунка, представить, что может происходить с изображенными персонажами и предметами, а затем создать свой собственный рисунок, отражающий то, что автор придумал. Для оценки результатов используются две шкалы: шкала эмоционального содержания рисунков и шкала образа «я». Тест предназначен для выявления депрессии, суицидальной настроенности, агрессивных проявлений, определения психологических последствий перенесенного насилия, особенностей невербального мышления и творческих способностей, оценки эмоционального состояния, когнитивной сферы.

Статистический анализ производился общепринятыми в психологии методами математической статистики (корреляционный анализ). Проведенное нами исследование сосредоточено на выявлении корреляционных взаимосвязей и имеет своей целью доказательство или опровержение гипотезы о статистической связи между компонентами актуального психологического состояния: депрессивными переживаниями и агрессивными проявлениями. «Корреляция» в математической статистике определяется как вероятностная зависимость, возникающая, в отличие от функциональной, когда зависимость одной переменной от другой осложняется наличием ряда случайных факторов.

Результаты. При обследовании было выделено 4 группы, в соответствии с диагностическими критериями методики Зунге: 1 группа – без депрессии – 170 чел., легкая депрессия – 20 чел., субдепрессивное состояние – 10 чел., истинная депрессия – 0 человек. Таким образом, анализировались только три группы: 1 – без депрессии, самая многочисленная; 2 группа – в легкой депрессии, и 3 группа – в субдепрессивном состоянии. Экспериментальное исследование взаимосвязи депрессии с агрессивными проявлениями осуществлялось методом корреляционного анализа Спирмена (r_s) отдельно по трем группам с разными проявлениями депрессивного состояния.

По результатам корреляционного анализа были построены корреляционные плеяды, на основе которых, по трем экспериментальным группам, поочередно исследовалась взаимосвязь депрессии с агрессивными проявлениями.

В группе без депрессии, N=170; параметр «отсутствие депрессии» имеет слабую и незначимую положительную связь на уровне тенденции с переменной: «вербальная агрессия» ($r = 0,223$). Слабая положительная связь зафиксирована между

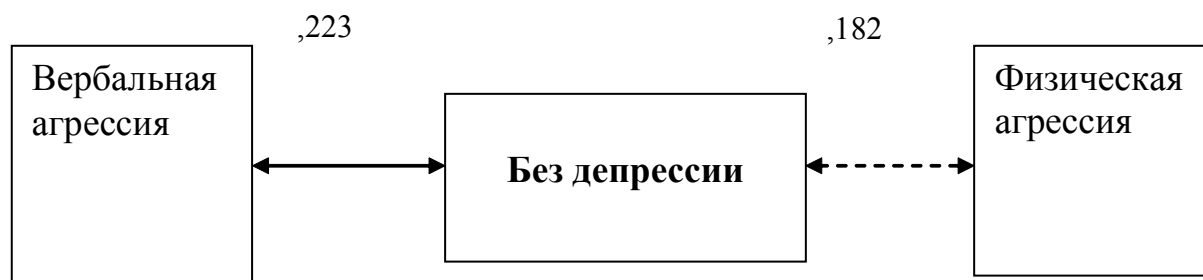


Рис. 1. Корреляционная плеяда для группы без депрессии, N= 170 чел. по характеристике «отсутствие депрессии»
Условные обозначения: * – 0,05 уровень значимости, ** – 0,01 уровень значимости.
Исследуемый параметр – «отсутствие депрессии»

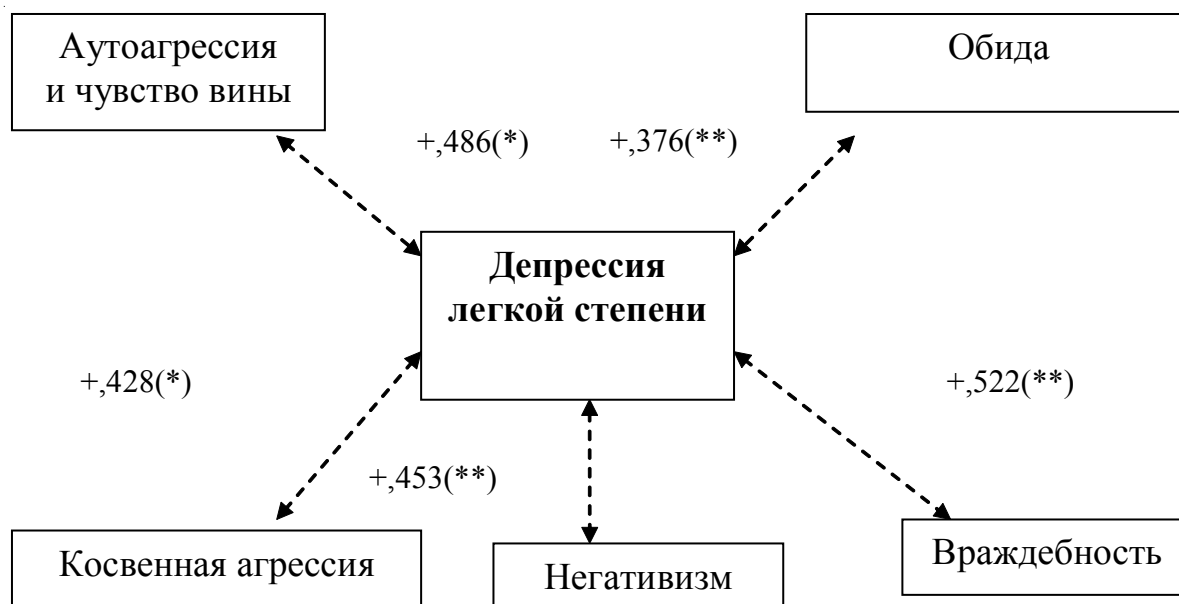


Рис. 2. Корреляционная плеяда для группы с легкими признаками депрессии (N=20) по характеристике «депрессия легкой степени»
Условные обозначения: * – 0,05 уровень значимости, ** – 0,01 уровень значимости.
Исследуемый параметр – «депрессия легкой степени».

показателями «отсутствие депрессии» и «физическая агрессия» ($r = 0,182$). Вербальная агрессия у военнослужащих, по нашему мнению, является достаточно распространенной — это выражение негативных чувств через слова, выражения, ненормативную лексику. Возможно, таким образом осуществляется сброс негативных эмоций и освобождение от них, что носит адаптивную функцию. Положительная связь отсутствия депрессии с вербальной агрессией укладывается в бихевиоральную трактовку депрессии, когда поведенческими приемами достигается разрешение ситуации. Слабая и незначительная связь с физической агрессией может иметь то же объяснение: разрешение эмоционального напряжения в виде потасовки, физической разрядки является наиболее древним и рефлексивным способом проявления нормальной агрессивности, которая должна присутствовать у военного человека, поскольку является непременным условием нормального функционирования, адаптивности и выживания.

В группе с легкими признаками депрессии, $N=20$; параметр «депрессия» образует положительные связи со следующими переменными: «негативизм» ($r = + 0,453$ при $p = 0,01$), «обида» ($r = + 0,376$ при $p = 0,05$), сохраняется положительная связь с параметром «враждебность» ($r = + 0,522$ при $p = 0,01$), положительная связь с аутоагрессией и чувством вины ($r = + 0,486$ при $p = 0,05$), положительная связь с «косвенной агрессией» ($r = + 0,428$ при $p = 0,01$).

Положительная корреляционная связь (прямо-пропорциональная зависимость) между переменными «депрессия легкой степени — аутоагрессия и чувство вины»: чем выше значение переменной «депрессия», тем выше значение переменной «аутоагрессия и чувство вины». Чем сильнее выражена депрессия, тем сильнее чувство вины и аутоагрессия, идеи самообвинения. Эта связка характерна для истинных депрессивных состояний, однако у курсантов она может свидетельствовать о ситуационном ха-

рактере депрессии, связанном с дисциплинарным проступком, плохой успеваемостью и т.д.

Между переменными «депрессия легкой степени — негативизм» ($r = + 0,453$ при $p = 0,01$) наблюдается прямая корреляционная связь: чем выше значение переменной «депрессия», тем выше значение переменной «негативизм». В данном случае негативизм рассматривается как оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против ситуации. Вероятно, можно предполагать, что в данном случае причиной легкого состояния депрессии у курсантов будут являться конфликты с командирами, сослуживцами и т.д.

Прямо-пропорциональная зависимость между переменными «депрессия легкой степени — обида»: чем выше значение переменной «депрессия», тем выше значение переменной «обида» ($r = + 0,376$ при $p = 0,05$). Данное психологическое состояние, спаянное с состоянием легкой депрессивности, может быть связано также с непониманием, чувством одиночества, конфликтами с друзьями, девушкой и т.д.

Положительная корреляционная связь между переменными «депрессия легкой степени — враждебность»: чем выше значение переменной «депрессия», тем выше значение переменной «враждебность» ($r = + 0,522$ при $p = 0,01$). Можно предположить, что «враждебность» как психологическое состояние связана с когнитивными механизмами депрессивного расстройства по концепции А.Бека. Весь мир враждебен, если человек находится в депрессии, и он относится к миру враждебно, готов к проявлению негативных чувств по отношению к миру.

Аналогичное корреляционное исследование проведено в группе курсантов с выявленным субдепрессивным состоянием в актуальном эмоциональном состоянии личности, $N=10$. Результаты приведены на рис. 3.

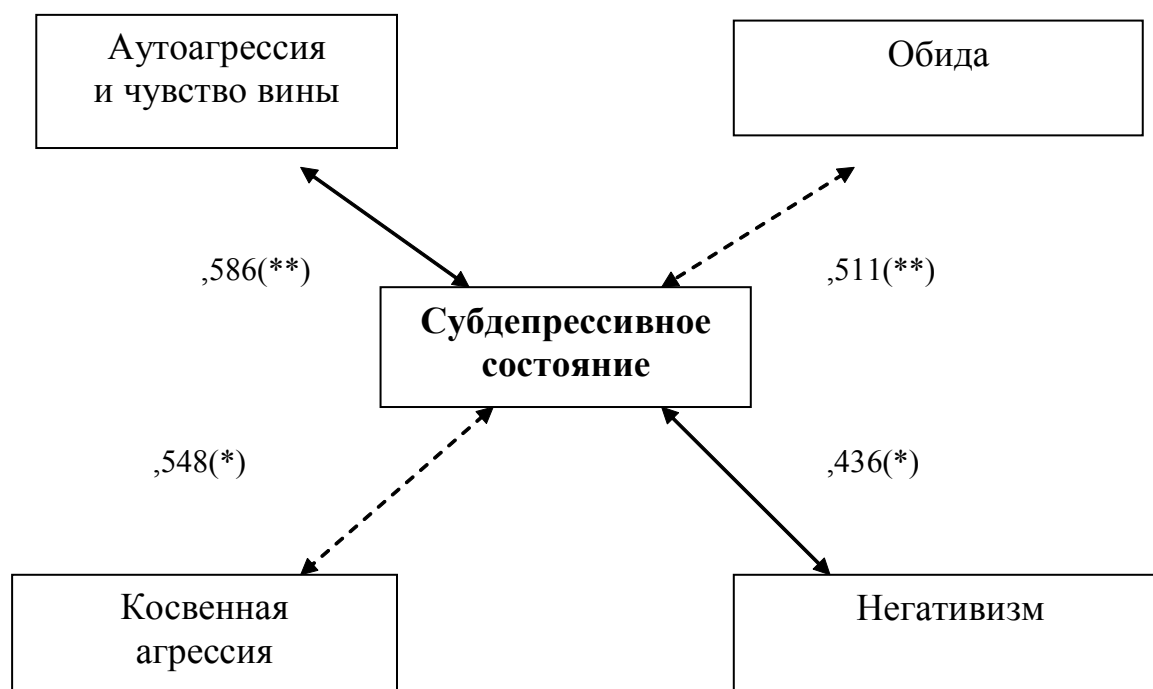


Рис. 3. Корреляционная плеяда для группы с субдепрессивным состоянием, $N=10$, по характеристике «субдепрессивное состояние»

Условные обозначения: * — 0,05 уровень значимости, ** — 0,01 уровень значимости. Исследуемый параметр — «субдепрессивное состояние».

В самой малочисленной группе с субдепрессивным состоянием, $N=10$; параметр «субдепрессивное состояние» образует сильные статистически значимые положительные связи со следующими переменными: «аутоагрессия и чувство вины» ($r = + 0,586$ при $p = 0,01$), «обида» ($r = + 0,511$ при $p = 0,01$), «косвенная агрессия» ($r = + 0,548$ при $p = 0,01$). Положительная связь меньшей выраженности зафиксирована между показателями «субдепрессивное состояние» и «негативизм» ($r = 0,436$ при $p = 0,05$). Трактовка полученных связей такая же, как в предыду-

щем корреляционном исследовании, причем мы видим, что с усилением депрессии связи стали более прочными и достоверными. Это подтверждает выдвинутую нами гипотезу о том, что в военной среде депрессивные проявления зачастую маскируются агрессивными эмоциональными реакциями.

В процессе дальнейшего исследования из 30 курсантов, обнаруживших явления депрессии в процессе скринингового обследования, согласились на дальнейшее тестирование 25 человек, из них пригодных для анализа психологических интервью и ри-

сунков было выбрано 20. В качестве контрольной группы были обследованы с помощью рисуночного теста 20 курсантов, кото-

рые не выявили депрессивных расстройств. Сводные данные приведены в табл. 1.

Таблица 1

Применение теста «Нарисуй историю» для анализа состояния депрессии у курсантов

Анализируемые категории	Группа с проявлениями депрессии, N=20	Группа без депрессии, N=20
Деструктивные отношения	16	4
Напряженные отношения	18	6
Неясные, противоречивые отношения	15	6
Дружеские отношения	6	18
Отношения любви и заботы	9	15

Анализ рисунков курсантов показал, что в группе лиц с признаками депрессивного расстройства (20 чел.) наличие «деструктивных отношений» показали 16 человек, у них же «напряженные отношения» определялись в 18 случаях, неясные, противоречивые отношения выявили 15 человек. В то время как дружеские отношения, отношения любви и заботы встречались значительно реже (6 и 9 значений). Аналогичные проявления в группе без признаков депрессии показали существенные различия: деструктивные, напряженные, неясные и противоречивые отношения встречались существенно реже (4, 6, 6 случаев), в то время как дружеские отношения и отношения любви и заботы – существенно чаще (18 и 15 случаев). При этом следует принять во внимание разный смысл балльных оценок: оценки в 1-2 балла обозначали рисунки с отрицательным эмоциональным содержанием; оценки в 3 балла – рисунки с нейтральным эмоциональным содержанием (амбивалентным, противоречивым содержанием либо с отсутствием эмоциональных проявлений), а оценки в 4-5 баллов – с положительным эмоциональным содержанием. Таким образом, балльные оценки в тесте «Нарисуй историю» могут рассматриваться как категориальные.

Содержательная сторона рисунков показала, что причинами депрессивных состояний курсантов, исходя из анализа их рисунков, были конфликты с сослуживцами, с командирами части, страх перед будущим (определенные сгущения линий, появление специфических символов), любовные взаимоотношения, неудовлетворенная сексуальность, внимание к своему внешнему облику и недовольство им, неуверенность в завтрашнем дне, экзистенциальная тревога (абстрактные символы и знаки неопределенного мрачного содержания, петли, узлы, стрелы и т.д.). Некоторые военнослужащие выявляли суицидальные мысли и намерения, которые проявлялись в виде рисунков кладбищенского содержания (гробы, виселицы), батальных битв с большим количеством тру-

пов, летящих ангелов, пикирующих предметов и т.д. Каждый рисунок анализировался индивидуально, в процессе анализа проводилась психотерапевтическая интервенция, и само общение с психологом заканчивалось на оптимистической ноте с конструктивными направлениями дальнейшего существования. Особую тревогу вызвали курсанты с тематикой смерти в своих рисунках, таких было 4 человека, уровень депрессии по шкале Зунга – средний. С ними была проведена беседа и выяснилось, что, действительно, суицидальные мысли и намерения периодически их посещают. Этот факт указывает на необходимость более внимательного отношения к курсантам и необходимость разработки целенаправленного инструментария по выявлению суицидальной активности. Приводим несколько произвольных рисунков курсанта Р., 21 г. с выраженным проявлением субдепрессивного состояния (УД 63 балла по методике Зунге) и высоким уровнем агрессивности и враждебности (27 и 17 соответственно). Каждый рисунок представляет собой невербальное выражение безысходности, обреченности, невозможности контролировать ситуацию.

Таким образом, положительные корреляционные связи депрессивного состояния с показателями актуального психоэмоционального состояния выявлены для следующих параметров: аутоагрессия и чувство вины, чувство обиды, враждебность, негативизм, косвенная агрессия. При этом состояние «без депрессии» выявило слабые незначимые связи с вербальной и физической агрессией. Эти значения позволяют представить актуальное психоэмоциональное состояние курсанта, выявляющего признаки депрессивного состояния: это человек, страдающий от чувства обиды, испытывающий вину, имеющий самообвиняющие тенденции, со сниженной самооценкой, на что указывает аутоагрессия и чувство вины, нуждающийся в помощи, поддержке и участии других людей и не получающий все это из-за враждебности, негативизма и представлений о мире как опасном и враждебном.



В противовес этому актуальное психоэмоциональное состояние курсантов без признаков депрессивного состояния включает в себя тенденцию своевременно реагировать на психотравмирующие воздействия с помощью вербальной и физической агрессии – в пределах социально допустимых норм. Таких курсантов, по нашим данным, в исследованной выборке 85 %.

Рисунки курсантов позволили уточнить психотравмирующие компоненты. Анализ показал, что психотравмирующие ситуации находятся в поле общения: это недостаток конструктивного общения, недопонимание, неясные отношения, дефицит дружеского участия, любви и заботы, в ряде случаев – деструктивные отношения, вызывающие напряжение. Это ощущение безысходности, «нахождения в клетке», недостаток общения и поддержки извне. Депрессивный курсант склонен видеть в том, что происходит с ним, только неприятности и поражения, что характеризует одномерность его мышления, и склонен считать, что мир настроен к нему враждебно. Он относит себя к «неудачникам» (категоричное, оценочное суждение) и полагает, что выхода в данной ситуации нет. Депрессивный курсант убежден, что ему присущи психологические, нравственные или физические дефекты (обида, вина и аутоагрессия в структуре психологического состояния), которые делают его глубоко несчастным, никчемным, никому не нужным существом, испытывает по этому поводу вину и обиду вплоть до аутоагрессивных тенденций. Он считает себя несчастным человеком. Эти неправильные суждения укладываются в первый компонент когнитивной триады А.Бека [3].

Депрессивный курсант считает, что мир враждебен и предъявляет к нему непомерные требования (враждебность и негативизм в структуре эмоционального состояния), чинит ему непреодолимые препятствия – то есть имеет место негативная интерпретация своего текущего опыта. Это является вторым компонентом когнитивной триады А.Бека.

Третий компонент когнитивной триады связан с неконструктивным планированием своего будущего – это проявляется в аутоагрессивных тенденциях и выявлено в некоторых единичных случаях.

Таким образом, проявления депрессивности у курсантов в связи с агрессивным эмоциональным состоянием укладываются в когнитивную модель депрессии А.Бека. Логично предположить, что данные курсанты конституционально предрасположены к депрессии, которая до воинской службы была в скрытом, латентном состоянии, а трудности воинской службы, особые взаимоотношения, напряженный режим и ответственность активизируют скрытые представления (схемы, по А.Беку), которые проявляются депрессивным состоянием.

Депрессивные состояния у курсантов могут быть объяснены и с помощью теории А.Эллиса. Специфика воинской службы такова, что большинство поручений передается в виде команд и приказов, что формирует определенное мышление: внутренний диалог тоже приобретает форму команд. Присутствие в личностном стиле самокоманд как способа контроля и регуляции исключает гибкое, приспособляющееся реагирование на ситуацию и даже в обычных условиях бывает весьма тягостно, в критические же моменты или в напряженных условиях воинской службы это может формировать описанные чувства беспомощности, вины, ожидания наказания и ведет к депрессивным состояниям. Мышление функционирует по принципу «все или ничего», что может быть опасно в плане возникновения суицидальных тенденций.

Теория выученной беспомощности М.Селигмана также может быть приложима для объяснения депрессий у военнослужащих. Любому солдату внушается, что внешние события от него не зависят, и он ничего не может сделать, чтобы изменить или предотвратить их. У солдат и у низшего командного звена формируется своеобразная «обученная беспомощность». Это состо-

яние особенно тягостно переживается лицами, которые имеют внутренне-ориентированный локус контроля, которые привыкли чувствовать себя ответственными за происходящие события. У таких лиц может легко развиваться депрессия с выраженным чувством вины, обиды, негативизма.

Коррекционное психологическое консультирование в этих случаях должно быть направлено на изменение ситуации, обучение в особых условиях, позволяющих путем позитивного подкрепления разрушить устойчивые стереотипы депрессивного стиля поведения, укрепляя поведенческую активность.

Рисуночный тест показал, что депрессия приводит к искажению восприятия военнослужащим действительности. Военнослужащий в таком случае начинает воспринимать свое состояние и свои взаимоотношения как потерю или неудачу. Военнослужащий может почувствовать неспособность или найти свою роль или недовольство ограничениями в ней. Депрессия может усугубить личностные проблемы и привести к появлению у военнослужащего постоянного чувства безнадежности, к неспособности приспособиться к воинской деятельности или найти способ изменить ее так, чтобы она лучше соответствовала потребностям военнослужащего. В результате депрессия влияет на понижение самооценки и появление ощущения неудачи вследствие неспособности успешно справиться с воинскими обязанностями. Таким образом, личностные проблемы, вскрытые армейской службой, в ситуации напряжения приводят к депрессии.

Выявленные нами корреляционные взаимосвязи депрессии с агрессией подтверждают теорию У. Штернберга о том, что депрессия – это в ряде случаев подавленная агрессивность. Корни этого процесса лежат в раннем детстве, когда любое агрессивное проявление подавлялось и осуждалось – отсюда чувство вины, обиды и негативизма. В коррекционном плане необходимо добиваться у пациента осознания его агрессивных чувств и анализа их происхождения, что предотвратит обращение агрессии на себя и на окружающих. Депрессия и агрессия, как адаптивные психологические феномены, существуют бок о бок, и нуждаются в одновременной коррекции.

В связи полученными результатами можно заключить, что наиболее эффективным, с нашей точки зрения, является комплексный подход к проблеме депрессивных состояний у военнослужащих. Это не только предупреждение конфликтных и психотравмирующих ситуаций, но и анализ личности военнослужащего, в которой могут скрываться предрасположенность к депрессивным реакциям и подавленная агрессивность. Комплексный подход – это применение всех методов изучения депрессивных состояний, разработанных в различных психологических теориях (психоанализ, когнитивная, поведенческая психология). Полученные результаты могут быть использованы в военных организациях для разработки методических рекомендаций по профилактике и своевременной коррекции депрессивных состояний у военнослужащих.

Выводы

1. При обследовании 200 курсантов не выявлено ни одного истинно депрессивного состояния. Легкое депрессивное состояние выявлено в 15 % случаев.

2. Выявлены статистически достоверные взаимосвязи депрессии и некоторых проявлений агрессивности, а именно: обиды, вины, аутоагрессии, негативизма, враждебности.

3. Проективный рисуночный тест показал наличие в структуре личности депрессивных курсантов личностных проблем и неправильных, дисфункциональных установок, обуславливающих нарушение психической адаптации и приводящих к депрессии.

4. Наиболее оптимальная трактовка депрессивных состояний военнослужащих может быть осуществлена с помощью когнитивно-бихевиоральной теории депрессии. Анализ личностных причин депрессии может помочь в выборе адекватного психокоррекционного вмешательства.

Библиографический список

1. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. – Самара, 2006.
2. Копытин, А.И. Тест «Нарисуй историю». – М., 2003.
3. Бек, А.В. Когнитивная терапия депрессии. – СПб., 2003.

Bibliography

1. Raygorodskiy, D.Ya. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testih: uchebnoe posobie. – Samara, 2006.
2. Kopytin, A.I. Test «Narisuy istoriyu». – M., 2003.
3. Bek, A.V. Kognitivnaya terapiya depressii. – SPb., 2003.

Статья поступила в редакцию 16.11.11

УДК 159.923

Chukhrova M.G., Chukhrov A.S., Pivovarov A.V., Safin D.I., Orlova T.G.. **DEVIANT BEHAVIOR IN SOME YOUTH SUBCULTURES.** A pilot study shows the prevalence of various forms of deviant behavior in youth subcultures hippies, punks, goths, rastamans, compared with adolescents who do not consider themselves to be subcultures.

Keywords: deviant behavior, youth subcultures.

М.Г. Чухрова, д-р мед. наук, проф. НГПУ; **А.С. Чухров**, канд. тех. наук, доц. СибГУТИ, **А.В. Пивоваров**, соискатель НГПУ; **Д.И. Сафин**, канд. филос. наук, доц. СНИ; **Т.Г. Орлова**, ст. преп. НГПУ, г. Новосибирск, mba3@sibmail.ru

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В НЕКОТОРЫХ МОЛОДЕЖНЫХ СУБКУЛЬТУРАХ

В пилотном исследовании показана распространенность различных форм девиантного поведения в молодежных субкультурах хиппи, панков, готы, растаманов, в сравнении с подростками, не причисляющими себя к субкультурам.

Ключевые слова: девиантное поведение, молодежные субкультуры.

Данное понятие — девиантное, или отклоняющееся от нормы поведение, — как феномен существует, вероятно, с момента появления общества, и масштабы его могут колебаться как от единичных, так и до массовых проявлений.

Наибольшая склонность к девиантному поведению проявляется в подростковом возрасте, поскольку данный возраст характеризуется не только биологическим переходом от детства к зрелости, но и социальным самоопределением, и психологическим самоосознанием. Подростки являются самым активным психологическим субъектом, их мировоззрение еще не сформировано, легко поддается внешнему влиянию и поэтому социально неприемлемое поведение самым выразительным образом проявляется именно в них. Подростки легко впитывают в себя правила поведения значимой для них группы и руководствуются ими. В так называемом «трудном возрасте» наиболее сложно контролировать зачатки девиантного поведения и проводить его профилактику, поскольку подростки гораздо легче и лучше идентифицируют себя со сверстниками, чем со взрослыми. Это связано с психологической потребностью подростка, с одной стороны, «отделиться» от контроля старших, с другой, принадлежать какой-либо группе или общности. Зачастую, такой общностью может оказаться та или иная субкультура [1, 2].

Молодежная культура создает пространство, в котором молодые люди могут себя чувствовать полномочными представителями, в то время как, в семье или в школе они чувствовали себя чужими и не имеющими никаких реальных полномочий. Молодеж-

ная субкультура обеспечивает чувство стабильности для молодых людей, предоставляя ясный набор ценностей и ролей [1].

Субкультуры в России — явление, заимствованное с Запада во второй половине прошлого века и до конца не изученное. Молодежные субкультуры в России имеют определенные идеологические, внешние и поведенческие черты, отличные от общепринятой нормы. Зачастую эти нормы находятся на грани дозволенного или переходят эту грань. Различные проявления девиантного поведения в определенных субкультурах возведены в норму, и эта проблема нуждается в специальном изучении.

Цель пилотного исследования — изучение распространенности различных форм девиантного поведения в молодежных субкультурах.

Объект и методы исследования. В нашем исследовании принимали участие представители таких субкультур как хиппи (30 человек), панки (28 человек), готы (32 человека), растаманы (28 человек), всего 118 представителей субкультур в возрасте 16-19 лет. В качестве контрольной группы были обследованы подростки, юноши и девушки, которые не причисляли себя ни к одной из субкультур, учащиеся старших классов общеобразовательной школы, в возрасте 16-18 лет, всего 40 человек. Всего опрошены 158 человек, из них 83 — мужского пола и 75 — женского. Основным методом исследования был метод нестандартизированных (свободных) психологических интервью. В интервью обязательно входили вопросы, касающиеся отношения испытуемого к молодежным субкультурам и их определяющих признаках: истории,

Основные компоненты субкультур по мнению современных подростков

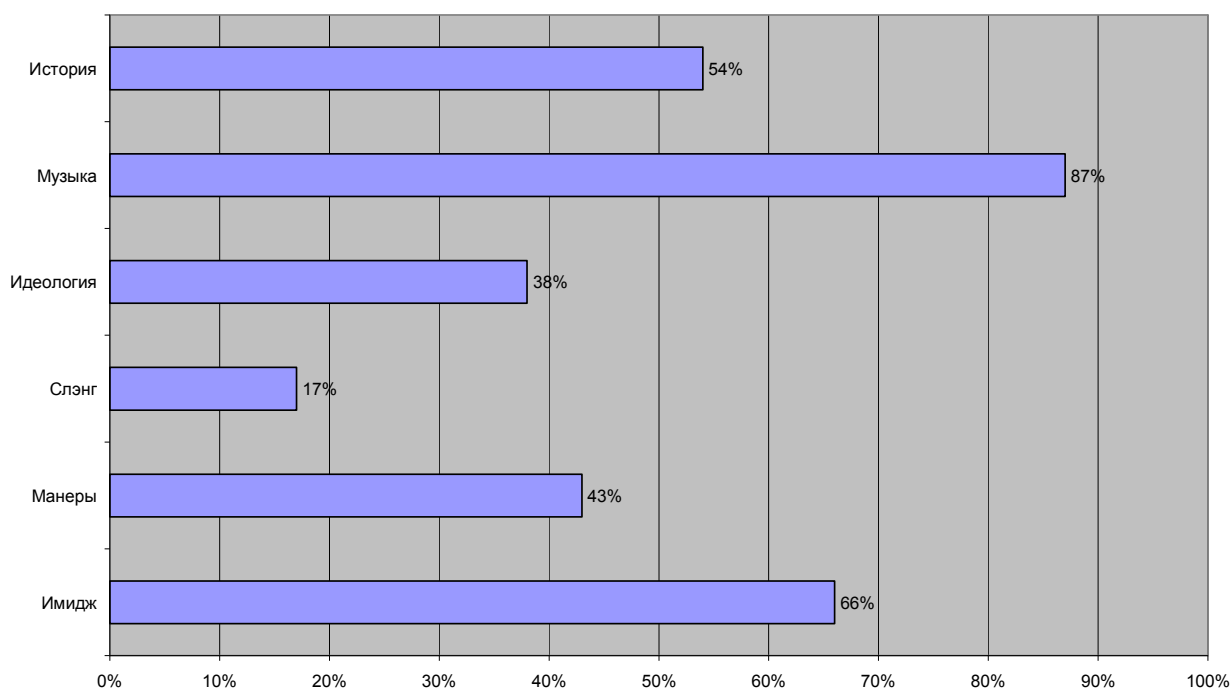


Рис. 1. Основные компоненты субкультур, по мнению современных подростков и молодых людей (в %)

музыке, слэнгу, идеологии, имиджу. Подробно расспрашивались респонденты об их отношении к алкоголю и наркотикам, частоте и мотивации потребления, чувствам, которые вызывают у них психотропные препараты и люди, которые их употребляют. Подробно расспрашивались респонденты об их отношении к другим видам девиантного поведения – преступности, суицидальному поведению. Все опросы производились анонимно.

Результаты. Субкультуры претерпели существенные изменения за историю своего существования, при этом при переходе из одной страны в другую они также видоизменялись. Ни одна из изученных нами молодежных субкультур не зародилась в России, поэтому необходимо было выяснить, что определяет субкультуру, по мнению современного российского подростка. Опрошены респонденты из всей выборки 158 человек. Данные в %-выражении приведены на рис. 1. Из полученных данных следует, что идеология субкультуры стоит далеко не на первом месте, а занимает только пятую позицию из шести возможных. Основными признаками, определяющими принадлежность к той или иной

субкультуре, подростки считают музыку, внешний вид (имидж), знание истории самой субкультуры.

Специфические составляющие, такие, как идеология, сленг, манеры отходят на второй план и важны менее, чем для половины реципиентов, но не исключены полностью. Из этого можно сделать вывод, что для современных подростков субкультура выражается преимущественно во внешних формах, а не во внутреннем содержании.

Представители субкультур – хиппи, панки, растаманы, готы, а также подростки, не относящиеся ни к одной субкультуре, были опрошены с целью выявления их отношение к четырем видам девиантного поведения – алкоголизму, наркомании, преступности, суицидальному поведению. Результаты опроса были сопоставлены между собой. Выявлена наибольшая склонность к такому виду, девиантного поведения, как потребление алкоголя, причем наибольшая она в субкультуре панков (97% регулярно принимают алкоголь), а наименьшая в субкультуре хиппи (14%), данные по субкультурам готов (48%), растаманов (52%) и среднестатистическим подросткам (52%) практически совпадают (рис. 2).

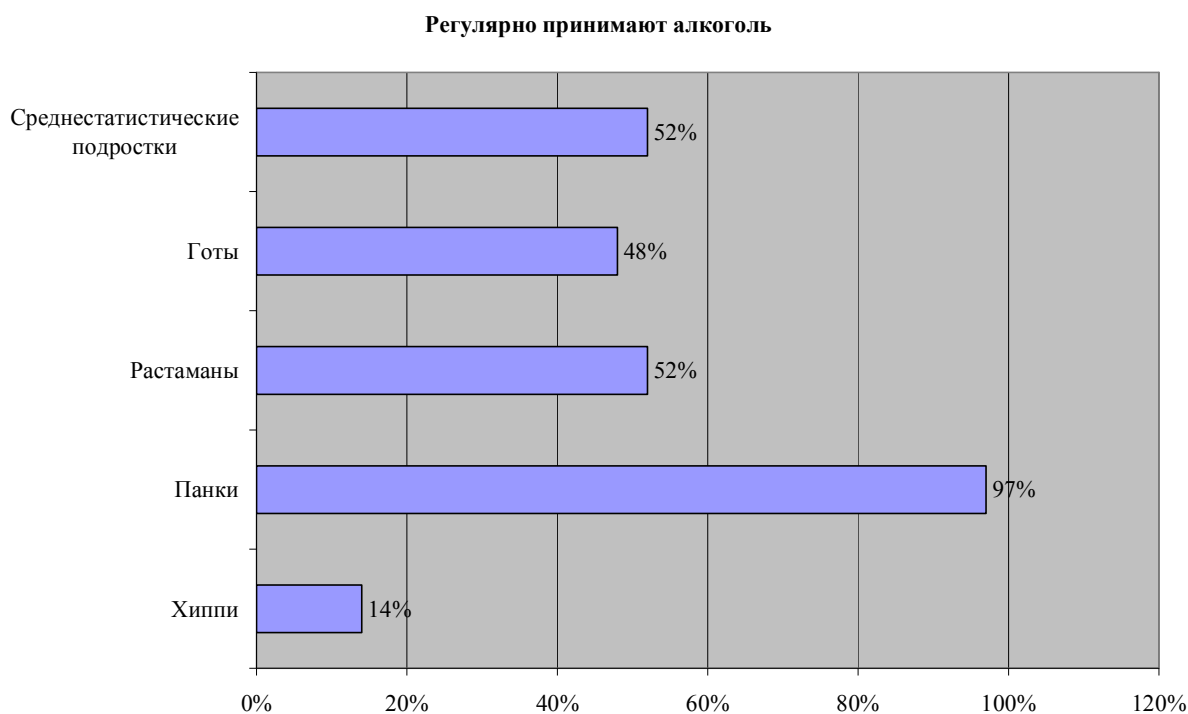


Рис. 2. Склонность к потреблению алкоголя в молодежных субкультурах

Причины допустимости потребления алкоголя практически совпадали у всех опрошенных подростков: традиция определенных компаний, приподнятое настроение после употребления алкоголя, возможность казаться взрослыми и независимыми, иллюзия, что алкоголь не вызывает острого привыкания и его употребление можно «легко» бросить. Представители субкультуры готов отметили как основную причину «эстетику» алкоголя, псевдокультурную мотивацию выпивок, а среднестатистические подростки – желание с помощью алкоголя влиться в определенную компанию или среду, т.е. коммуникативные его свойства. Традиционное потребление алкоголя сильнее всего выражено у панков, у остальных же субкультур, вероятно, принадлежность к субкультуре не влияет на склонность к такому виду девиантного поведения, как алкоголизм, поскольку не было выявлено ни одной причины приема алкоголя, зависящей от специфики самой субкультуры.

Наркоманию считают допустимой представители субкультуры готов (42%) и растаманов (78%), соответственно, очевидно, это связано со спецификой данных субкультур. Представители других субкультур и обычные подростки в большинстве своем декларируют недопустимость потребления наркотиков и наркомании. Среди растаманов потребление, например, марихуаны, не только допустимо, но и необходимо: марихуана и связанные с ней измененные состояния сознания являются неким путем для саморазвития и достижения Бога и просветления. Для представи-

телей субкультуры готов измененное состояние сознания имеет мистический ореол, это заложено в самой субкультуре. А также готы отмечают особую «эстетику» наркотиков.

Делинквентность и склонность к правонарушениям у подростков правильнее было бы объяснять ситуационными и личностными мотивами, а не принадлежностью к субкультуре, поэтому, вероятно, в обследованной нами выборке выявлено небольшое количество совершенных правонарушений, причем основная доля принадлежала панкам, которые, как известно, алкогольное опьянение считают частью своего имиджа. Преступления, совершенные панками (19%), квалифицируются, как мелкое хулиганство, ситуационные конфликты, нарушения общественного порядка, и не зависят от идеологии самой субкультуры. Подростки, не относящиеся к субкультурам, на втором месте по конфликтам с законом (14%). В качестве причин совершения правонарушений (мелкое хулиганство, воровство, грабеж, разбой) подростки указывают тяжелое материальное положение, поиск острых ощущений и совершение преступления «за компанию». Таким образом, принадлежность к субкультуре не влияет на склонность к такому виду девиантного поведения, как преступность, поскольку не было выявлено причин, зависящих от специфики самой субкультуры (рис. 4).

Пропаганду суицидального поведения как высшего проявления свободы и свободы выбора приписывают готам, поскольку это соотносится со спецификой самой субкультуры – мрачный

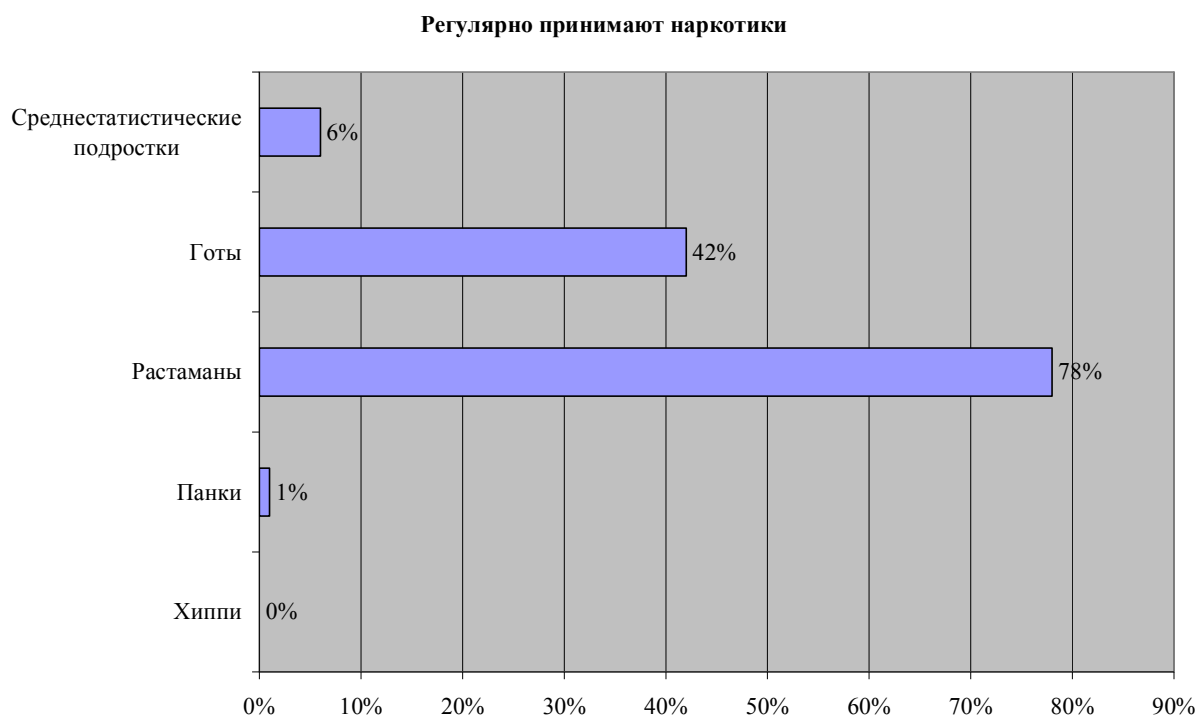


Рис. 3. Склонность к потреблению наркотиков в молодежных субкультурах

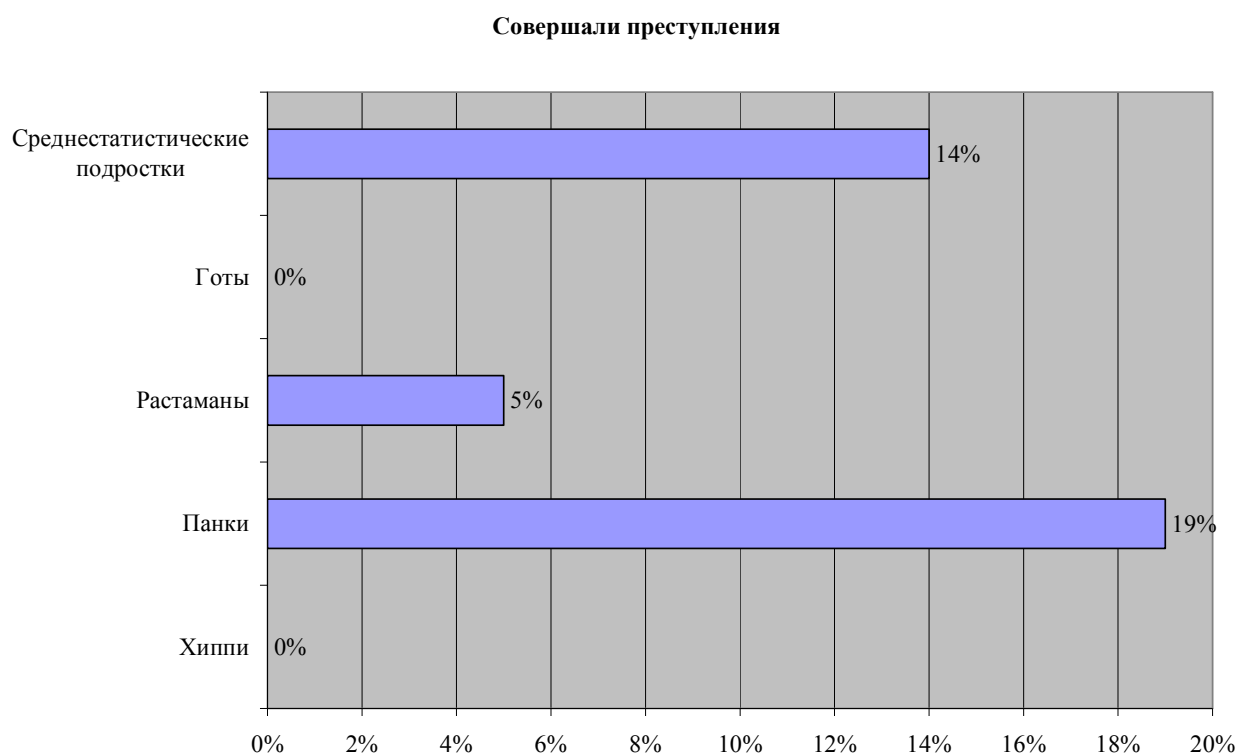


Рис. 4. Склонность к правонарушениям в молодежных субкультурах

имидж, мистицизм. В текстах некоторых готик-групп (а также групп, ошибочно причисляемых к готике) тема депрессии, смерти, загробной жизни встречается достаточно часто, и некоторые из текстов можно трактовать как одобрительно отзывающиеся о самоубийстве. Среди опрошенных готы 14% имели суицидальные мысли, намерения или пытались совершить суицид в прошлом. Среди контрольной группы подростков таких было всего 1% (рис. 5). Представители остальных субкультур отрицательно относятся к суициду и никогда не пытались его совершить.

Таким образом, следует признать, что для подростка принадлежность к определенной субкультуре не определяет его девиантность. Скорее, субкультура выбирается по внутренней склонности к той или иной девиации, например, к потреблению алкоголя для панков или депрессивному настроению у готы. Склонность к девиантному поведению не заложена в субкультуре как таковой. Она зависит скорее от способности подростка адекватно оценивать поступающую ему информацию, осознавать выбор своих действий и нести ответственность за свои поступки.

Пытались совершить суицид

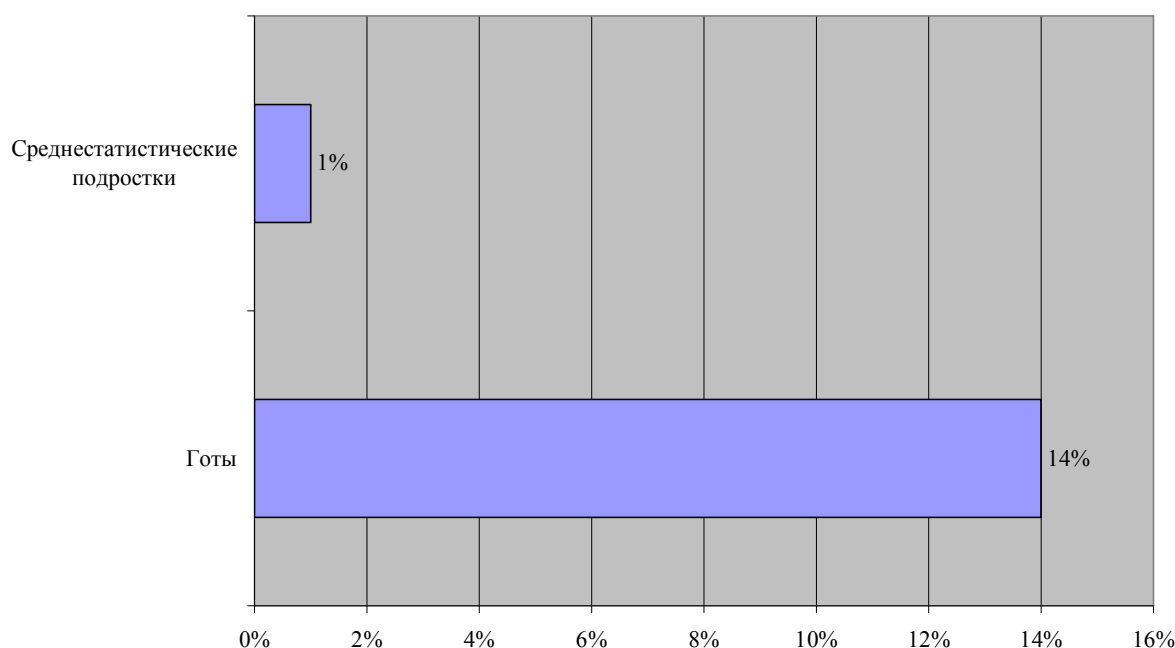


Рис. 5. Склонность к суициду среди представителей субкультур

Библиографический список

- Осипова, О.С. Девиантное поведение: благо или зло? // Социс. — 1998. — № 9.
- Косарецкий, С.Г. Современные молодежные субкультуры (молодежные субкультуры как фактор наркотизации) / С.Г. Косарецкий, С.В. Егорышева // Информационно-методические материалы для специалистов по профилактике ПАВ. — М., 2002.

Bibliography

- Osipova, O.S. Deviantnoe povedenie: blago ili zlo? // Socis. — 1998. — № 9.
- Kosareckiy, S.G. Sovremennye molodezhnye subkul'turi (molodezhnye subkul'turi kak faktor narkotizatsii) / S.G. Kosareckiy, S.V. Egorisheva // Informacionno-metodicheskie materialih dlya specialistov po profilaktike PAV. — M., 2002.

Статья поступила в редакцию 16.11.11

УДК 159.923

Chukhrova M.G., Sivolapov A.F., Safin D.I. **AGGRESSIVE AND HOSTILE AS A MANIFESTATION OF PROTECTIVE GEAR PSYCHE.** In a pilot study shows the relationship between psychological defense mechanisms of the individual and aggressiveness on the example of military cadets.

Key words: aggression, psychological defense mechanisms.

М.Г. Чухрова, д-р мед. наук, проф. НГПУ; А.Ф. Сиволапов, доц. НФА сухопутных войск; Д.И. Сафин, канд. филос. наук, доц. СНИ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

АГРЕССИВНОСТЬ И ВРАЖДЕБНОСТЬ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ ПСИХИКИ

В экспериментальном исследовании показана взаимосвязь между психологическими защитными механизмами личности и агрессивностью на примере военных курсантов.

Ключевые слова: агрессивность, психологические защитные механизмы.

Нормальный уровень агрессивности, под которым понимается не делинквентность с причинением реального вреда окружающим, а стремление к независимости, энергичное отстаивание своего мнения, активное и решительное поведение, является необходимым проявлением индивидуальности и способствует адаптации в обществе [1]. Агрессивность является нормальным проявлением личности, направленным на выживание. Однако в ряде случаев агрессивное поведение, которое вначале несет адаптивную функцию, становится личностным отклонением и приводит к нарушению социальной адаптации. Психологические защитные механизмы, как и агрессивность, носят адаптивную функцию, и их избыточное проявление может также свидетельствовать о дезадаптации личности. В военной среде проблема агрессивности имеет особенно важное значение в связи со

спецификой воинской службы и привлекает внимание исследователей [2, 3]. С одной стороны, воинская служба предполагает определенный уровень общей агрессивности, однако в мирное время желательно снизить ее проявления. Знание того, какие именно структурные компоненты личности коррелируют с агрессивностью, может помочь пониманию агрессивного поведения в целом и иметь большое практическое значение для выработки конструктивных мер с целью предотвращения или контроля агрессии в воинской среде.

Основной целью экспериментального исследования являлось изучение взаимосвязи между психологическими защитными механизмами личности и агрессивностью на примере военных курсантов.

Исследование проходило на выборке, которая составила 60 курсантов младших курсов Военного училища города Новосибирска. Средний возраст испытуемых курсантов 17-19 лет. Исходя из цели исследования, был сформирован следующий банк диагностических **методик**: диагностика состояния агрессии (опросник Басса-Дарки), личностный опросник Плутчика Келлермана Конте (Life Style Index, LSI), диагностика агрессивности (тест руки Варнера).

Получены следующие **результаты**. При исследовании уровня проявления и основных видов агрессии и враждебности по методике Басса-Дарки после качественной и количественной обработки теста установлено, что на 1-м месте по уровню проявления находится физическая агрессия. Последовательность уровня проявления и основных видов агрессии и враждебности следующая: физическая агрессия, вербальная агрессия, косвенная, подозрительность, раздражение, негативизм, чувство вины, обида. В результате количественной обработки методики, выявлена степень проявления агрессивности и враждебности во всей выборке курсантов (Табл.1).

Таблица 1
Степень проявления агрессивности и враждебности

Степень проявления в %	Агрессивность	Враждебность
Ниже нормы	18,3	3,3
Норма	53,3	70
Выше нормы	28,3	26,7

Из распределения показателей видно, что курсанты, у которых степень проявления агрессивности находится в норме, больше половины – 32 человека (53,3%), выше нормы – 17 человек (28,3%), ниже нормы – 11 человек (18,3%). Курсанты, у которых

степень проявления враждебности находится в норме, преобладают – 42 человека (70%), выше нормы – 16 человек (26,7%), ниже нормы – 2 человека (3,3%). По-видимому, это нормальное распределение в группе здоровых, активных, занятых делом и находящихся в одинаковых стандартных условиях молодых людей. Каждая личность должна обладать определенной степенью агрессивности. Отсутствие ее приводит к пассивности, ведомости, конформности и т.д. Чрезмерное развитие ее начинает определять весь облик личности, которая может стать конфликтной, неспособной на сознательную кооперацию и т.д. В любом сообществе определенное соотношение агрессивных/неагрессивных особей обеспечивает стабильность и конструктивность сообщества.

В психологической литературе дискутируется вопрос о взаимосвязи агрессивности и психологических защитных механизмов [4, 5]. Эти механизмы как бы предохраняют осознание личностью различного рода отрицательных эмоциональных переживаний и перцепций, способствуют сохранению психологического гомеостаза, стабильности, разрешению внутриличностных конфликтов и протекают на бессознательном и подсознательном психологических уровнях. Результаты опросника Плутчика Келлермана Конте показали, что психологическая защита у всех обследованных сформирована (Рисунок 1).

Анализ качественной и количественной обработки теста позволил установить, что наиболее часто используемым, доминирующим у всех обследованных является механизм «проекция», самые низкие показатели – по использованию механизма «замещение».

Так, у обследованных курсантов последовательность защитных механизмов следующая: проекция, рационализация, отрицание, компенсация, гиперкомпенсация, регрессия, вытеснение, замещение.

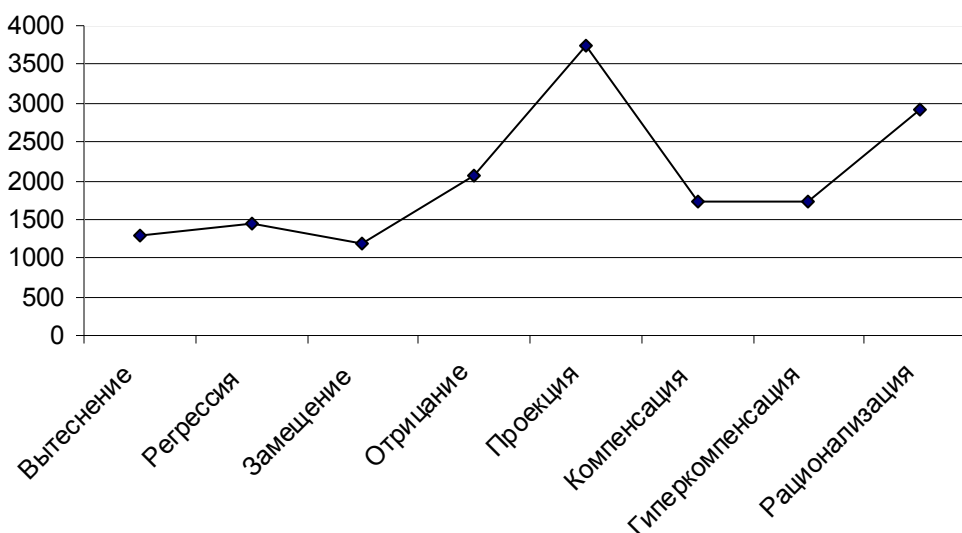


Рис. 1. Распределение защитных механизмов у курсантов в результате использования опросника Плутчика-Келлермана-Конте

Проекция упрощает поведение, исключает необходимость в повседневной жизни оценивать свои поступки, следовательно, бессознательный перенос непереносимых собственных чувств, желаний и стремлений на других способствует перекладыванию ответственности за то, что происходит внутри Я на окружающий мир. Перекладыванием ответственности снимается внутреннее напряжение, то есть происходит «освобождение» себя от травмирующей ситуации за счет переноса ответственности на других людей, либо обстоятельства. Таким образом, действуя на уровне неосознаваемой установки, этот защитный механизм освобождает наших испытуемых от тревоги, чувства вины, ответственности и, соответственно, приносит облегчение, то есть цель психологической защиты на какой-то промежуток времени достигнута. По отношению к курсантам доминирование этого защитного механизма и превышение его нормативного показателя, может характеризовать наличие такой особенности, как безответственность, так как перекладывание или проецирование ответственности на другое лицо способствует формированию сниженного уровня собственной критичности, желания уходить от конструктивного разрешения собственных проблем, чаще «плыть по течению», обви-

няя то людей, то обстоятельства в сложившейся ситуации. Этот психологический защитный механизм можно охарактеризовать словами поэта В.Высоцкого: «Не надо думать, с нами тот, кто все за нас решит». Возникает вопрос: формирует ли армия этот защитный механизм?

Вторым по частоте использования у курсантов выявлен механизм «рационализация», следовательно, у обследуемых неосознаваемый контроль над эмоциями и импульсами обнаруживает выраженную зависимость любой ситуации от ее рациональной интерпретации. Это уже зрелая форма психологической защиты.

На третьем месте стоит механизм «отрицание». Предполагаем, что для курсантов действительность, в сложившейся ситуации, не совсем приятна, и отрицая существование неприятностей, связанных с невозможностью осуществить собственные желания, побуждения, намерения, испытуемые стараются снизить степень угрозы путем бессознательного отрицания их существования, поэтому прибегают к отрицанию достаточно часто.

Популярность такого способа защиты, как отрицание, возможно, отражается в проявлении таких особенностей как макси-

мализм, храбрость, бесстрашие, которые присущи воинской профессии.

Наименьшая представленность у наших испытуемых принадлежит механизмам «вытеснение» и «замещение». При вытеснении защита проявляется в блокировании неприятной, нежелательной информации, которое осуществляется при переводе из воспринимающей системы в память, либо при выводе ее из памяти в сознание. В данном случае вытеснение выступает как форма переживания несоответствия своих ожиданий и действительности.

Так как условием вытеснения обычно выступает результат сравнения новой информации с идеалом Я, происходит конфликт, в результате которого обследуемые вытесняют неприятную для них информацию, тем самым снимают напряжение и разрешают возникший конфликт.

Анализируя ответы испытуемых в результате проведения диагностики агрессивности (тест руки Вагнера – Hand test), можно отметить отсутствие прямой агрессивности, т.к. насыщенность данной категории мала.

Так, у обследованных курсантов последовательность показателей насыщенности категорий следующая: коммуникативность, активность, директивность, эмоциональность, демонстративность, агрессивность, пассивность, зависимость, страх, описание, ущербность.

Рассмотрим показатели насыщенности категорий ответов испытуемых более подробно (табл. 2). Три наиболее насыщенные категории выделены в таблице жирным шрифтом.

Таблица 2

Показатели насыщенности категорий ответов испытуемых по результатам проведения диагностики агрессивности (тест руки Вагнера)

Категории	Кол-во ответов	%
Агрессивность	156	6,5
Директивность	352	14,7
Страх	120	5
Эмоциональность	235	9,8
Коммуникативность	574	23,9
Зависимость	126	5,25
Демонстративность	168	7
Активность	423	17,6
Пассивность	151	6,3
Описание	95	3,95
Ущербность	-	-

Как видно из результатов таблицы 2, наиболее насыщенными категориями ответов являются: Коммуникативность (23,9%), Активность (17,6%), Директивность (14,7%).

Ответы, относящиеся к категории «Агрессивность», рассматриваются: как связанные с готовностью обследуемого к высшему проявлению агрессивности, нежеланием приспособиться к окружению. По результатам проведенной методики, агрессивность обследованных находится в пределах нормы – 6,5% и занимает по значимости лишь 6-е место. Это не согласуется с данными методики Баса-Дарки, по данным которой выявлено 28,3% лиц с агрессивностью выше нормы. Объяснить этот факт можно таким образом. По-видимому, самооценка агрессивности курсантов, измеренная по методике Баса-Дарки, имеет преувеличенный характер. Т.е. курсанты считают себя более агрессивными, чем являются на самом деле.

Библиографический список

1. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб., 2002.
2. Сыроматников, И.В. Психология девиантного поведения военнослужащих и его профилактика / И.В. Сыроматников, В.Г. Чайка. – М., 2000.
3. Караяни, А.Г. Прикладная военная психология / А.Г. Караяни, И.В. Сыроматников. – СПб., 2006.
4. Грановская, Р.М. Защита личности: психологические механизмы / Р.М. Грановская, И.М. Никольская. – СПб., 1999.
5. Демина Л.Д.. Психологическое здоровье и защитные механизмы личности / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова. – Барнаул, 2000.

Bibliography

1. Berkovic, L. Agressiya: prichinih, posledstviya i kontrolj. – SPb., 2002.
2. Sihromyatnikov, I.V. Psikhologiya deviantnogo povedeniya voennosluzhathikh i ego profilaktika / I.V. Sihromyatnikov, V.G. Chayjka. – M., 2000.
3. Karayani, A.G. Prikladnaya voennaya psikhologiya / A.G. Karayani, I.V. Sihromyatnikov. – SPb., 2006.

Категории ответов: «Страх», «Эмоциональность», «Коммуникация» и «Зависимость» отражают тенденцию к действию, направленную на приспособление к социальной среде; при этом вероятность агрессивного поведения незначительна. Нельзя не отметить, что «Коммуникация» по насыщенности ответом находится на первом месте (23,9%), следовательно, вероятность агрессивного поведения снижена.

Ответы, относящиеся к категориям «Демонстративность» и «Ущербность» (которая вообще в исследованной группе отсутствует), при оценке вероятности агрессивных проявлений не учитываются, т.к. их роль в данной области поведения непостоянна. Эти ответы могут лишь уточнять мотивы агрессивного поведения.

Категории «Активная безличность» и «Пассивная безличность» в анализе также не участвуют, так как их влияние на агрессивное поведение не однозначно.

Статистический анализ данных осуществлялся методом корреляции Спирмена на основе использования программы SPSS.

Данные корреляции показывают, что между показателями по шкале «чувство вины» и по шкале «отрицание» получена статистически достоверная отрицательная связь $r = -0,547$, для $p=0,03$. Мы можем предположить, что чем выше психологическая защита «отрицание», тем ниже чувство вины. По шкале «отрицание» и «негативизм» получена статистически достоверная связь $r = +0,511$, для $p=0,02$. Связь положительная, дающая возможность предположить, что чем выше «негативизм», тем выше «отрицание». По шкале «директивность» и по шкале «отрицание» получена статистически достоверная связь $r = +0,488$, для $p=0,037$. Связь положительная, прямо пропорциональная. Мы можем предположить, что чем выше «директивность», тем выше «отрицание». По шкале «проекция» и «обида» получена статистически достоверная связь $r = +0,436$, для $p=0,019$. Связь положительная, прямо пропорциональная. Мы можем предположить, что чем выше «обида», тем выше «проекция». Между показателями по шкале «страх» и по шкале «проекция» получена статистически достоверная связь $r = +0,463$, для $p=0,023$. Связь положительная, прямо пропорциональная. Можно предположить, что чем выше «страх», тем выше «проекция».

Заметим, что ряд показателей агрессивности опосредованно ведут к возникновению определенного механизма психологической защиты. Так, косвенная агрессия, через актуализацию обиды, ведет к возникновению механизма защиты по типу проекции. С ростом агрессивности снижается директивная позиция, и, тем самым, актуализируется механизм психологической защиты по типу отрицания.

В целом можно отметить, что наибольшую связь с показателями агрессивности у курсантов имеют такие типы защит, как «проекция» и «отрицание». Вероятно, возникновение других механизмов психологической защиты у курсантов детерминировано не агрессивностью, а иными условиями.

Таким образом, между психологическими защитными механизмами личности и агрессивностью существует определенная взаимосвязь. Определенные проявления агрессивности связаны с определенным набором психологических защит. Наибольшую связь с показателями агрессивности у курсантов имеют такие типы защит, как проекция и отрицание, что объясняется сублимацией косвенной агрессии через актуализацию обиды что указывает на личностную незрелость. Можно предположить, что усиление страха как психологического состояния будет усиливать психологические защиты типа проекции или отрицания, вызывая через них усиление косвенной агрессивности, что дает направления для психокоррекционной работы. Психокоррекция должна быть направлена на формирование самообладания, контроля над эмоциями, тренировки выдержки и рационального разрешения конфликтов, убеждения в недопустимости агрессивных проявлений.

4. Granovskaya, R.M. Zashita lichnosti: psikhologicheskie mekhanizmy / R.M. Granovskaya, I.M. Nikol'skaya. — SPb., 1999.
5. Demina L.D.. Psikhologicheskoe zdorov'ye i zashitnye mekhanizmy lichnosti / L.D. Demina, I.A. Ralnikova. — Barnaul, 2000.

Статья поступила в редакцию 16.11.11

УДК 371

Bykov E.V., Harchenko E.V. EFFECTIVE METHODS TO SUPPORT HIGH SCHOOL STUDENTS IN PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION. The role and the place of professional self-determination in process of high general education school students learning activity are substantiated. The professional self-determination is considered in the context of searching and finding the personal essence of students in future professional activity and of emergence of professional intentions. Training on individual curriculum and networking of educational institutions are offered as effective means to support high school students in professional self-determination.

Key words: self-determination, professional self-determination, high school students, pedagogical support, support, individual curriculum, individual educational trajectory, network organization, networking of educational institutions, elective course.

Е.В. Быков, д-р пед. наук, проф. Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск;
E-mail: dinaf_chel@mail.ru; **Е.В. Харченко**, д-р филол. наук, проф. Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск; E-mail: dinaf_chel@mail.ru

ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ПОДДЕРЖКИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СЕОПРЕДЕЛЕНИИ

Обоснованы роль и место профессионального самоопределения в процессе учебной деятельности учащихся старших классов общеобразовательной школы. Профессиональное самоопределение рассматривается в контексте поиска и нахождения учащимися личностного смысла в будущей профессиональной деятельности и возникновения профессиональных намерений. В качестве эффективных способов поддержки учащихся старших классов в профессиональном самоопределении предлагаются обучение по индивидуальному учебному плану и сетевое взаимодействие образовательных учреждений.

Ключевые слова: самоопределение, профессиональное самоопределение, учащиеся старших классов, педагогическое содействие, поддержка, индивидуальный учебный план, индивидуальная образовательная траектория, сетевая организация, сетевое взаимодействие образовательных учреждений, элективный курс.

Важной особенностью современной общеобразовательной школы является нацеленность на поддержку учащихся старших классов в профессиональном самоопределении. Это положение получило отражение в Законе Российской Федерации «Об образовании» и дальнейшее развитие в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», в которой, в частности, отмечается, что в условиях инновационного развития общества важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни [1].

Правильно организованное школьное образование обеспечивает осознанный выбор учащимися последующей профессиональной деятельности, реальной самостоятельной жизни. От того, как будет успешно устроена школьная действительность, система отношений школы и общества, зависит во многом и успешность учащихся в получении профессионального образования, и вся система гражданских отношений.

Совершенно очевидно, что решение этой важной задачи приобретает особую значимость на старшей ступени школьного образования. Ведущей деятельностью в старшем школьном возрасте является самоопределение учащегося как практика становления, связанная с конструированием возможных образов будущего, проектированием и планированием в нем своей индивидуальной траектории. В сущности, потребность в профессиональном самоопределении выступает фундаментом учебной деятельности учащихся старших классов. При всем при этом именно она является слабо используемым резервом совершенствования образовательного процесса в школе. Поэтому, с нашей точки зрения, наиболее актуальным для современной общеобразовательной школы является поиск эффективных способов поддержки учащихся старших классов в профессиональном самоопределении.

Сущность профессионального самоопределения учащихся старших классов целесообразно рассматривать в контексте личностного и жизненного самоопределения человека, поскольку они обеспечивают наиболее полное и детальное представление о данном феномене. В соответствии с этим при определении понятия «профессиональное самоопределение» акцент следует ставить на личностной сфере развития старшеклассника и его жизненной стратегии.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет установить, что для учащихся старшего школьного возраста харак-

терно формирование личностной идентичности, чувство индивидуальной самостождественности, преемственности, единства, открытие собственного «Я» [2]. Формирующим видом деятельности для учащихся данного возраста становится рефлексия и самосознание. Поэтому старшеклассники стремятся узнать что-то новое о себе и о своих способностях.

Существенные изменения происходят в эмоциональной сфере старших школьников. Ученые отмечают, что в этом возрасте сохраняется повышенная ранимость, чувствительность, эмоции сменяются от экзальтации к депрессии. Повышается сензитивность к внешней оценке своей внешности и своих способностей; уплущается коммуникативность, самостоятельность, уравновешенность, саморегуляция [3].

Для старших школьников чрезвычайно значимым продолжает оставаться межличностное общение со сверстниками; при этом, по мнению психологов, оно приобретает более интенсивный и глубокий характер [4]. Отметим также, что у старшеклассников осуществляется перестройка взаимоотношений со взрослыми. Причем на характер таких взаимоотношений влияют образовательный уровень родителей, особенности отношений в семье, стиль отношений с родителями. Если желание видеть в своих родителях друзей, советников не удовлетворяется, еще больше возрастает стремление найти друга или подругу.

Иными словами, ведущей деятельностью в старшем школьном возрасте является самоопределение учащегося. Учение для старшеклассника приобретает большую ценность, чем раньше. Приобретение знаний связывается учащимся с проектированием планов на будущее. Осуществляется активный поиск себя через различные роли, а перспективы соотносятся с собственными возможностями. Данные особенности учащихся старшего школьного возраста позволяют говорить о профессиональном самоопределении как о поиске и нахождении старшеклассником личностного смысла в будущей профессиональной деятельности, формировании у него внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития. Совершенно очевидно, что результатом такого поиска является возникновение у учащегося вполне определенных и четко выраженных профессиональных намерений.

Следует также помнить, что профессиональное самоопределение не заканчивается на этапе школьного обучения, оно продолжается в течение всей сознательной жизни человека. Наибо-

лее убедительно эта позиция нашла отражение у Л.Д. Столяренко и В.Е. Столяренко, которые подчеркивают, что профессиональное самоопределение представляет собой «процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности» [5, с. 29]. Этот процесс, по мнению авторов, пронизывает весь жизненный путь и включает этапы:

- первичный выбор профессии, для которого характерны малодифференцированные представления о мире профессий, ситуативное представление о внутренних ресурсах, необходимых для данного рода профессий, неустойчивость профессиональных намерений;
- этап профессионального самоопределения; на котором возникают и формируются профессиональные намерения и первоначальная ориентировка в различных сферах труда;
- профессиональное обучение как освоение выбранной профессии осуществляется после получения школьного образования;
- профессиональная адаптация характеризуется формированием индивидуального стиля деятельности и включением в систему производственных и социальных отношений;
- самореализация в труде (частичная или полная) определяется выполнением или не выполнением тех ожиданий, которые связаны с профессиональным трудом [5, с. 29– 34].

Как бы то ни было, наиболее важным для нас представляется этап старшего школьного обучения, когда решение задачи поддержки учащихся в профессиональном самоопределении имеет особое значение. Исходя из собственного опыта работы в системе общего среднего образования, в качестве эффективных способов поддержки учащихся старших классов в профессиональном самоопределении следует рассматривать обучение по индивидуальному учебному плану и сетевое взаимодействие образовательных учреждений.

Обучение по индивидуальному учебному плану тесно связано с идеей о разработке индивидуальных образовательных траекторий учащихся. В основе разработки индивидуальных образовательных траекторий лежат исследования в области дифференцированного и индивидуализированного обучения, получившие всестороннюю разработку еще в советской педагогике. Дифференцированное обучение базируется на учете психических особенностей учащихся и, прежде всего, таких, которые влияют на их учебную деятельность и ее результаты.

Именно в контексте индивидуализации и дифференциации обучения в педагогическом обиходе появился термин «индивидуальная образовательная траектория». Многие педагоги, среди которых Е.А. Александрова, Л.Л. Вишневская, Л.В. Глазкина, В.Г. Ерыкова, Г.М. Кулешова, Т.В. Машкова, А.П. Стариков, Э.П. Черняева, Ю.Г. Юдина и др., рассматривают индивидуальную образовательную траекторию как некое движение обучающегося в содержании обучения, во времени и в пространстве, что обеспечивается с помощью обучения в малых группах и по индивидуальным учебным планам.

Например, Е.А. Александрова под индивидуальной образовательной траекторией понимает «программу образовательной деятельности старшеклассника, разработанную им совместно с педагогом (с разным их долевым участием, зависящим от готовности обучающегося к данному виду деятельности и наличия у него соответствующих навыков)» [6, с. 28].

В.Г. Ерыкова индивидуальную образовательную траекторию определяет как личностно ориентированную организацию учебной деятельности на основе требований федеральных государственных образовательных стандартов и учебного плана, обеспечивающих поэтапное освоение компетенций ... и способствующую формированию индивидуального стиля самообразовательной деятельности ...» [7, с. 8].

Г.М. Кулешова индивидуальную образовательную траекторию рассматривает как проект, процесс и результат осуществления учебной деятельности ученика, в ходе которой происходит его творческая самореализация, проявление и развитие совокупности личностных качеств, обеспечивающих его образование [8, с. 11].

Кроме того, в педагогической литературе встречаются близкие термины: «индивидуальный образовательный маршрут» и «индивидуальная стратегия обучения». Анализ соответствующих литературных источников показал, что данные термины понимаются как синонимичные. Как правило, описание содержания индивидуальных траекторий (маршрутов, стратегий) ограничивается сферой дифференциации и индивидуализации обучения и соответствующей деятельности учителей-предметников в школе.

В данной статье под индивидуальной образовательной траекторией учащихся старших классов понимается проект осуще-

ствления учебной деятельности, разработанный учащимся совместно с педагогом и направленный на его самореализацию, развитие личностных качеств, обеспечивающих его профессиональное самоопределение.

Необходимым условием эффективности разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории учащихся является специально организованное педагогическое содействие как процесс создания педагогом первичных ситуаций для того, чтобы учащийся смог сознательно и самостоятельно разработать индивидуальную траекторию, и вторичных ситуаций – чтобы он мог ее реализовать посредством адекватного ответственного выбора стратегии учения, общения и поведения.

Среди педагогических мер оказания помощи учащимся старших классов в разработке индивидуальных образовательных траекторий имеет смысл рассматривать: отслеживание особенностей психического развития учащихся, выявление их потребностей и профессиональных склонностей; создание предпосылок для эффективного протекания процесса профессионального самоопределения учащегося в рамках его возрастных и индивидуальных возможностей; осуществление специальных мер поддержки тех учащихся, которые испытывают какие-либо трудности в профессиональном самоопределении.

В качестве еще одного эффективного способа поддержки учащихся старших классов в профессиональном самоопределении нами рассматривается сетевое взаимодействие образовательных учреждений. Идея сетевого взаимодействия и сетевых организаций в настоящий момент активно развивается, прежде всего, в социологии, экономике, менеджменте и частично в социальной психологии. К числу фундаментальных исследований относятся работы Д. Белла, Т. Бернса, Р. Дафта, М. Кастелеса, С. Крейнера, Д. Конклина, Т. Питерса, Е. Сталкера, Э. Тоффлера и др. В исследованиях указанных авторов акцент делает на:

- выявление особенностей организационной структуры сетевых учреждений; изучение специфики экономических и социальных отношений в сетевых структурах;
- определение факторов развития сетевых структур в современном мире (развитие информационного общества, инновационного сектора экономики, глобализация и регионализация, высокая степень неопределенности);
- разработку механизмов становления сетевых организаций, а также анализ и характеристику становления субъектов сетевых организаций и т.д.

Вопросы развития сетевых организаций в сфере образования изучены значительно меньше (М. Каннинг, Х. Мак Линн, П. Маскер, А.И. Адамский, Г.Н. Прокументова). В работах этих авторов рассматриваются: возможности переноса организационной модели сетевой организации в систему образования; вопросы создания сетевых организаций в ходе реализации проектов различного уровня; формы сетевого взаимодействия; различные аспекты развития социального партнерства [9].

В соответствии с этим сетевое взаимодействие трактуется как совместная деятельность образовательных учреждений, обеспечивающая учащимся возможность осваивать образовательную программу определенного уровня и направленности с использованием ресурсов (двух или более) образовательных учреждений. Опираясь на данное определение, охарактеризуем далее ключевые элементы сетевой организации в решении задачи поддержки учащихся старших классов в профессиональном самоопределении.

Сетевое взаимодействие образовательных учреждений реализуется с помощью сетевого учебного плана. Сетевой учебный план позволяет:

- расширить возможности учащихся в реализации права выбора; оказать психолого-педагогическое содействие учащимся в профессиональном и личностном самоопределении;
- совершенствовать предпрофильное обучение на старшей ступени основного образования; привлечь материально-техническую базу учреждений профессионального образования, а также производственных организаций и учреждений района (микрорайона);
- рационально использовать творческий кадровый потенциал общеобразовательных школ учреждений профессионального образования и производственных предприятий и организаций района (микрорайона);
- способствовать обновлению учебных, методических и дидактических материалов, используемых в образовательном процессе;
- способствовать выявлению, обобщению и распространению эффективного педагогического опыта в поддержке учащихся в профессиональном самоопределении;

- осуществлять комплексную профориентационную работу с учащимися образовательных учреждений.

В рамках сетевого взаимодействия в учебных планах школ предполагается выделить 2–3 часа в неделю на предпрофильную подготовку (в зависимости от 5-ти или 6-дневной рабочей недели). Все часы концентрируются воедино. Определенное количество часов используется для преподавания сетевых элективных курсов на базе «ресурсных центров» (общеобразовательных школ, учреждений профессионального образования).

Организация преподавания элективных курсов в «ресурсных центрах» предполагает предварительное анкетирование учащихся с целью выявления их образовательных запросов; формирование учебных групп вне зависимости от принадлежности к той или иной школе. При этом учащиеся имеют право свободного выбора элективного курса; свободного перехода с одного элективного курса на другой. Критерии формирования групп таковы: свобода выбора; наполняемость групп (при большом спросе на некоторые элективные курсы максимальная наполняемость 20–25 человек, кроме информатики – 10 человек и иностранного языка 10–15 человек); количество предлагаемых элективных курсов должно превышать рационально необходимое их количество. К преподаванию элективных курсов допускаются педагоги, являющиеся разработчиками образовательных программ элективных

курсов. Элективные образовательные программы допускаются к реализации после независимой экспертизы, которая организуется в рамках муниципального и регионального конкурса программ и учебных материалов элективных курсов.

По существу, сетевое взаимодействие образовательных учреждений заключается в их совместной деятельности, обеспечивающей учащихся старших классов возможностью осваивать образовательные программы элективных курсов в ресурсных центрах, которые располагаются на базе нескольких учреждений общего и профессионального образования.

Таким образом, успешное профессиональное самоопределение учащихся старших классов предполагает создание специальных способов поддержки. В качестве таких способов нами рассматриваются: обучение по индивидуальному учебному плану, сетевое взаимодействие образовательных учреждений. Выделенные способы поддержки учащихся старших классов в профессиональном самоопределении могут дать эффект только при наличии достаточного количества времени, так как весь период профессионального самоопределения учащихся сопровождается подъемами и спадами настроения, колебаниями в выборе и изменчивостью мотивации. Именно поэтому жизненно необходима постоянная педагогическая поддержка учащихся в их профессиональном самоопределении.

Библиографический список

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Э/п]. – Р/д: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/>
2. Эриксон, Э.Г. Идентичность: юность и кризис: учеб. пособие / под общ. ред. А.В. Толстых. – М., 2006.
3. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М., 1989.
4. Кон, И.С. Психология старшеклассника. – М., 1982.
5. Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика для технических вузов. – Ростов н/Д., 2001.
6. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тюмень, 2006.
7. Ерыкова, В.Г. Формирование индивидуальной образовательной траектории подготовки бакалавров информатики: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008.
8. Кулешова, Г.М. Содержание и организация индивидуальной деятельности ученика в дистанционном обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009.
9. Адамский, А.И. Модель сетевого взаимодействия [Э/п]. – Р/д: upr.1september.ru/2002/04/2.htm

Bibliography

1. Nacionalnaya obrazovatel'naya iniciativa «Nasha novaya shkola» [Eh/r]. – R/d: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/>
2. Ehrikson, Eh.G. Identichnostj: yunostj i krizis: ucheb. posobie / pod obth. red. A.V. Tolstikh. – M., 2006.
3. Feljdshteyn, D.I. Psikhologiya razvitiya lichnosti v ontogeneze. – M., 1989.
4. Kon, I.S. Psikhologiya starsheklassnika. – M., 1982.
5. Stolyarenko, L.D. Psikhologiya i pedagogika dlya tekhnicheskikh vuzov. – Rostov n/D., 2001.
6. Aleksandrova, E.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie starsheklassnikov v processe razrabotki i realizacii individual'nykh obrazovatel'nykh traektorij: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Tyumenj, 2006.
7. Erihkova, V.G. Formirovanie individual'noj obrazovatel'noj traektorii podgotovki bakalavrov informatiki: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2008.
8. Kuleshova, G.M. Soderzhanie i organizaciya individual'noj deyatel'nosti uchenika v distancionnom obuchenii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2009.
9. Adamskij, A.I. Modelj setevogo vzaimodejstviya [Eh/r]. – R/d: upr.1september.ru/2002/04/2.htm

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 378.4

Kaharov A.S. PECULIARITIES OF ORGANIZATION AND IMPLEMENTATION OF A YOUNG TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY. The specifics and peculiarities of social and professional status of a young teacher are determined. Factors, which determine the outflow of young teachers from educational institutions, are revealed. Directions and pedagogical measures to provide the increasing of motivation of young teachers to pedagogical activity are shown.

Key words: educational institution, teacher, teaching, young teacher, social and professional status, professional identity, difficulties of young teachers, cooperation and partnership, reflective analysis, pedagogical support of young teachers.

А.С. Кахаров, ст. преп. Чеченского института повышения квалификации работников образования, г. Грозный, E-mail: metod-08@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Определена специфика и особенности социально-профессионального положения молодого преподавателя. Выявлены факторы, обуславливающие отток молодых преподавателей из образовательных учреждений. Показаны направления и педагогические меры, способствующие повышению мотивации молодых преподавателей к педагогической деятельности.

Ключевые слова: образовательное учреждение, преподаватель, преподавательская деятельность, молодой преподаватель, социально-профессиональный статус, профессиональная идентичность, затруднения молодых преподавателей, сотрудничество и партнерство, рефлексивный анализ, педагогическая поддержка молодых преподавателей.

Практика показывает, что профессия преподавателя из одной из самых престижных и достойно оплачиваемых в последние десятилетия оказалась на периферии социальных интересов. С каждым годом все меньше и меньше молодых людей проявляют желание заниматься преподавательской деятельностью в образовательном учреждении. Эта устойчивая тенденция сопровождается качественными изменениями в преподавательском корпусе. В частности, осуществляется старение преподавательского корпуса. По оценкам ряда специалистов, увеличивается доля преподавателей пенсионного возраста. Доля же работников со стажем до 5–7 лет все последние годы неуклонно снижается практически во всех регионах страны. Кроме того, продолжается отток преподавательских кадров из сферы образования. Это привело к тому, что, по словам Президента Российской Федерации Дмитрия Медведева, «ряд достижений в образовании мы уже потеряли». И эти потери обусловлены, прежде всего, снижением в обществе престижа преподавательской профессии, отсутствием в образовательных учреждениях возможностей и стимулов для профессиональной самореализации педагогических кадров, слабой включенностью преподавателей в научно-педагогическую работу.

Ситуация усугубляется еще и тем, что у многих выпускников профессиональных образовательных учреждений, получивших качественную профессиональную подготовку, отсутствует выраженное намерение связать свою профессиональную деятельность с работой в качестве преподавателя, поскольку они не видят в преподавательской деятельности перспектив для карьерного роста и самореализации в профессиональной и научной сфере. Нередки случаи, когда выпускники вузов, поработав в качестве преподавателя, уходят из образовательного учреждения, не увидев здесь возможности для развития своих профессиональных способностей. И те, и другие, как правило, пополняют ряды малого и среднего бизнеса, тем самым, внося «вклад» в ослабление позиций современной системы образования. Это обстоятельство обуславливает необходимость определиться с особенностями организации и осуществления профессиональной деятельности молодого преподавателя. На наш взгляд, учет этих особенностей в практике работы с молодыми преподавателями будет способствовать повышению их мотивации к преподавательской деятельности и, как следствие, укреплению их направленности на преподавательскую деятельность.

Прежде всего, следует подчеркнуть, что вопросы организации и осуществления профессиональной деятельности молодого (начинающего) преподавателя в научной литературе отражены крайне недостаточно. Отдельные стороны вопроса получили разработку в исследованиях Е.В. Герасимовой, Т.Б. Гершкович, Ч.И. Ильдархановой, С.И. Маслакова, Т.И. Новожиловой, Е.В. Тучиной, В.Б. Чупиной, А.А. Яшиной и др.

Однако, прежде всего, важно определиться с сущностью феномена «преподаватель». Личность преподавателя и его профессиональная деятельность всегда привлекала внимание ученых различных областей научного знания (психология, педагогика, культурология, социология). Соответствующий интерес обусловлен тем, что преподавателю принадлежит стратегическая роль в развитии личности студента (учащегося) в ходе профессиональной (общеобразовательной) подготовки; именно от преподавателей в решающей степени зависят организация деятельности и возможности самореализации субъектов образовательного процесса. Подтверждением тому является тот факт, что на страницах ведущих научно-педагогических журналов («Высшее образование в России», «Дополнительное профессиональное образование», «Профессиональное образование» и т.п.) постоянно обсуждаются различные аспекты проблемы подготовки преподавателя нового типа, способного гибко адаптироваться к меняющимся условиям профессионально-педагогической деятельности, готового к непрерывному самообразованию и саморазвитию.

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова и «Русском толковом словаре» В.В. Лопатина и Л.Е. Лопатиной преподаватель определяется как «работник средней или высшей школы, преподающий какой-нибудь предмет» [1, с. 573; 2, с. 565].

Аналогичное определение дается в «Большой современной энциклопедии» по педагогике (сост. Е.С. Рапацевич). Там лишь добавляется, что преподаватель осуществляет еще и самостоятельную работу. Кроме того, акцентируется внимание на том, что в общеобразовательной школе преподаватель имеет особое название – «учитель» [3, с. 460].

В «Большом толковом словаре русского языка» Д.Н. Ушакова слово «преподаватель» определяется как «человек, профес-

сионально занимающийся преподаванием чего-нибудь, преимущественно в учебных заведениях (учитель, профессор и т.п.)» [4, с. 591]. В этом определении, как нетрудно заметить, отсутствует ограничение, связанное с работой в средней или высшей профессиональной школе. Преподавателем, согласно Д.Н. Ушакову, можно считать и учителя общеобразовательной школы.

«Словарь по образованию и педагогике» В.М. Полонского предлагает следующее определение: «преподаватель – педагогический работник, в задачи которого входят: обучение учащихся и студентов на высоком научном и методическом уровне, индивидуальные занятия с обучающимися, организация и контроль их самостоятельной работы» [5, с. 113].

Развернутое определение мы находим в «Педагогической энциклопедии» (издание «Советская энциклопедия» от 1966 г.). Преподаватель здесь рассматривается в широком и узком смысле слова. В широком смысле преподаватель – «работник высшей, средней специальной или общеобразовательной школы, преподающий какой-либо учебный предмет»; в узком смысле, преподаватель – это «штатная должность в вузах и средних специальных учебных заведениях». И далее: «Педагогическую работу в вузах ведут профессора, доценты, ассистенты, старшие преподаватели...». «В вузах и средних специальных учебных заведениях на преподавателя возлагается учебная и методическая работа по своей специальности, руководство учебной и производственной практикой, самостоятельными занятиями и научно-исследовательской работой студентов» [цит. по 6, с. 68].

Обобщающую характеристику преподавателя высшей школы мы находим у З.Ф. Есарева. «Преподаватель, – отмечает она, – это научный работник, который овладел научными методами обучения и воспитания, умело использует технические средства преподавания, непрерывно повышает свою квалификацию, активно участвует в научно-исследовательской работе, в общественной жизни» [7, с. 51].

Итак, можно сделать вывод о том, что деятельность преподавателя специфична в силу ее полифункциональности, предполагает грамотную и эффективную реализацию многочисленных профессиональных функций. Она относится к числу профессий, требующих от работника целого ряда качеств. Он должен знать преподаваемый предмет, развивать в себе широкие познавательные интересы и высокие познавательные потребности; совершенствовать гибкость, глубину, критичность и самостоятельность мышления; формировать ориентацию на общечеловеческие ценности и т.д. Преподаватель должен быть организованным и добросовестным во взаимодействии со студентами; иметь инициативный и ответственный подход в работе.

Представление об особенностях профессиональной деятельности молодого преподавателя может быть получено в результате обращения к исследованиям Н.Б. Букаевой, В.И. Вагановой, В.П. Косырева и др. Ценными здесь могут оказаться работы в области качества труда преподавателя, оценки уровня его профессионализма (Б.С. Алишева, Л.А. Болдин, Л.Ю. Бондаренко, А.Л. Бусыгина, С.Г. Вершиловский, М.Е. Добрускин, З.Ф. Есарева, Э.А. Захарян, Н.Н. Лобанова, А.Н. Маркова, В.В. Скворцов, М.Н. Стриханов и др.). Также следует руководствоваться исследованиями, в которых раскрываются различные стороны профессионально-личностного становления и развития педагога (Н.В. Корепанова, А.В. Коржув, Л.А. Корнилова, Э.А. Захарян, А.Н. Маркова, Г.С. Сухобская и др.).

В результате проведенного анализа было установлено, что категория молодых преподавателей является достаточно разнородной. В ряде исследований в качестве значимых параметров, позволяющих дифференцировать категорию молодых преподавателей, называются возраст, специфика преподаваемых дисциплин, наличие стажа деятельности и базового педагогического образования. Так, например, выделяются две возрастные группы молодых преподавателей: от 21 до 26 лет и от 27 до 35 лет [8]. В некоторых исследованиях к молодым преподавателям относят аспирантов и соискателей, не имеющих ученой степени, а также значительного опыта преподавательской работы [9].

А.А. Яшина исследует характерные особенности профессиональной идентичности молодого преподавателя. К ним она относит следующие психологические проявления: молодого преподавателя не отпускает студенческая среда; он осуществляет попытки экспериментирования в работе и, в силу этого, сам становится объектом экспериментирования студентов; молодой преподаватель испытывает трудности с подбором и презентацией учебного материала; индивидуальность молодого преподавателя проявляется для студентов ярче, чем индивидуальность бо-

лее опытных преподавателей, поскольку молодой преподаватель более открыт; при этом у него нет опыта, нет стратегий поведения в типичных и нетипичных ситуациях [9, с. 22].

Е.В. Герасимова исследует пути повышения эффективности методической подготовки молодых преподавателей. Она обосновывает следующие положения: результаты формирования методических умений и навыков начинающих преподавателей зависят от организации и содержания методических мероприятий; большинство начинающих преподавателей стараются сначала найти собственное решение возникшей проблемы и обращаются к более опытным коллегам или руководству только после неудачи; различные затруднения в педагогической деятельности начинающих преподавателей разрешаются путем проб и ошибок; в процессе освоения педагогической деятельности происходит неоднократная переоценка многих личностных убеждений, установок и ценностей начинающего преподавателя [10, с. 16].

Затруднения молодых преподавателей в ходе организации учебного диалога исследует Е.В. Тучина. Учебный диалог, по ее мнению, признается ведущей формой педагогического общения. Она отмечает, что затруднения молодого преподавателя в организации учебного диалога проявляются в виде отказа от использования на занятиях различных организационных форм, собственных диалоговой технологии обучения (дискуссия, дебаты, диспут и др.), что затрудняет его переход с авторитарной позиции на позиции личностно ориентированного обучения [11, с. 11].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что молодые преподаватели характеризуются неустойчивостью профессиональной позиции, пограничным характером профессионального статуса. Иными словами, молодой преподаватель занимает маргинальное положение в социальной структуре образовательного учреждения, что собственно и подразумевает двойную идентификацию и сопровождается переживанием отсутствия социальной принадлежности.

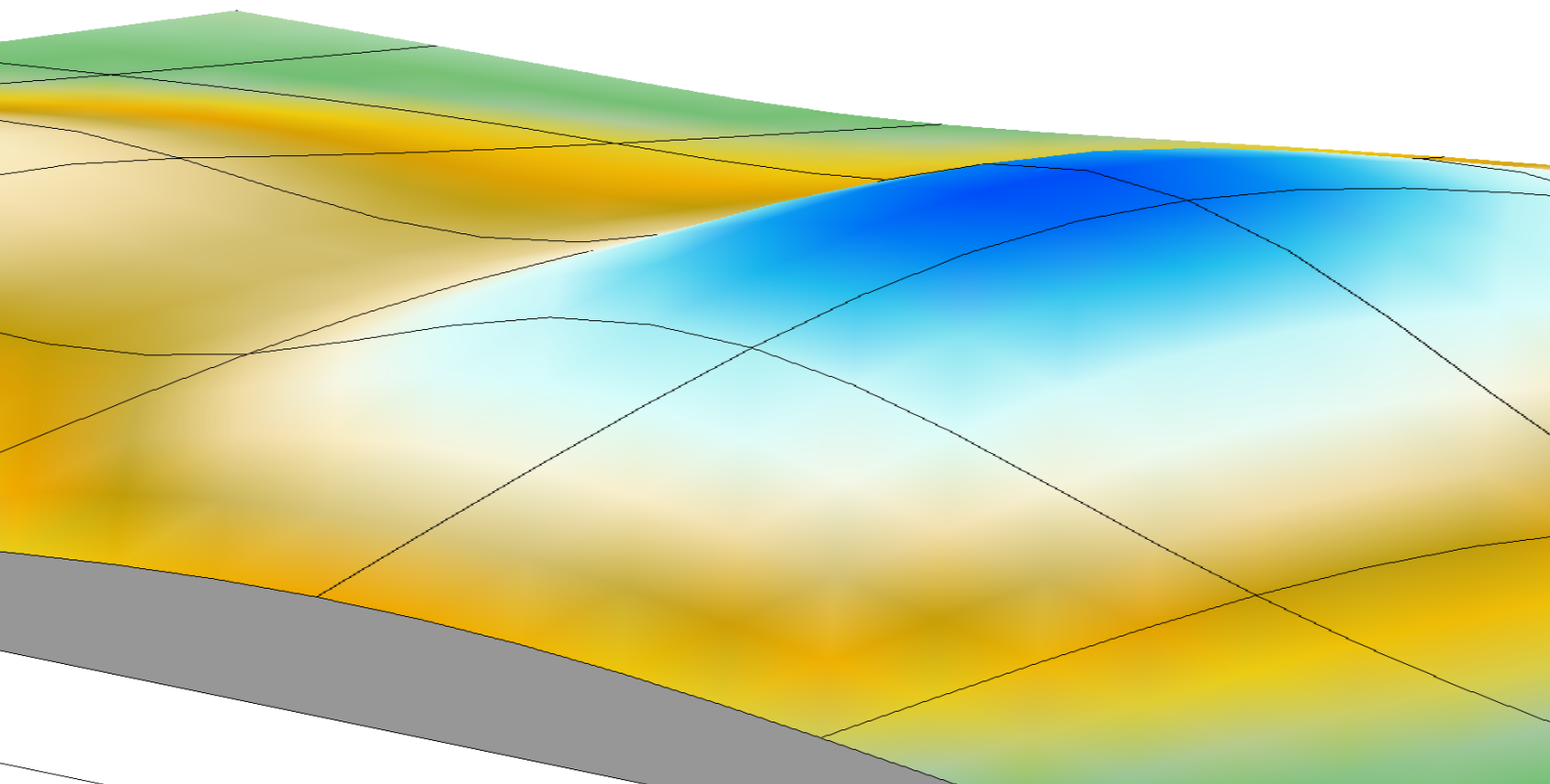
ности рефлексивного анализа; оказание молодому преподавателю педагогической поддержки со стороны более опытных коллег.

Рассмотрение позитивной «Я-концепции» в качестве движущей силы повышения мотивации молодых преподавателей к педагогической деятельности эффективно только в том случае, когда соответствующая «Я-концепция» характеризуется четким и ясным осознанием молодым преподавателем своих сильных и слабых сторон, наличием установки на развитие собственных рефлексивных способностей. Важно также исходить из того, что «Я-концепция» характеризуется способностью молодого преподавателя познавать свое несовершенство и быть открытым для изменений.

Направленность на формирование позиции сотрудничества и партнерства предполагает поддержание отношения взаимного доверия, доброжелательного отношения к каждому субъекту образовательных отношений. Вообще же партнерство предполагает вполне определенную форму отношений, возникающих в процессе деятельности по достижению общих целей. В тех случаях, когда цели взаимодействующих субъектов не совпадают (различны или противоположны), то речь ведется о компромиссе, об общественном согласии, о достижении консенсуса. Как инструмент профессионального взаимодействия в педагогической среде партнерство позволяет молодым преподавателям не только свободно выражать свои профессиональные интересы, но и находить педагогически обоснованные способы их реализации в процессе деятельности.

Эффективное становление профессиональной позиции молодого преподавателя в значительной степени зависит от того, в какой мере у него сформированы умения рефлексивного анализа профессиональной деятельности. Предполагается, что данное умение должно осуществляться на всех этапах деятельности молодого преподавателя, начиная от этапа ее проектирования до оценки результатов.

Наконец, важное место в системе совершенствования на-



Bibliography

1. Ozhegov, S.I. Slovarj russkogo yazihka: ok. 60 000 slov i frazeologicheskikh vihrzheniy. – M., 2007.
2. Lopatin, V.V. Russkiy tolkoviy slovarj / V.V. Lopatin, L.E. Lopatina. – M., 2007.
3. Pedagogika: Bolshaya sovremennaya ehnciklopediya / sost. E.S. Rapacevich. – Mn., 2005.
4. Ushakov, D.N. Bolshoy tolkoviy slovarj russkogo yazihka. Sovremennaya redakciya. – M., 2008.
5. Polonskiy, V.M. Slovarj po obrazovaniyu i pedagogike. – M., 2004.
6. Tsenova, D.E. Professionalnaya deyatel'nost' prepodavatelya // Vestnik Kazakhstansko-Amerikanskogo svobodnogo un-ta. – 2006. – № 1.
7. Esareva, Z.F. Osobennosti deyatel'nosti prepodavatelya vihshey shkolih. – L., 1974.
8. Novaya filosofskaya ehnciklopediya: v 4 t. / nauch.-red. sovet: V.S. Stepin, A.A. Guseynov, G.Yu. Semigin i dr. – M., 2001. – T. 3.
9. Yashina, A.A. Professionalnaya identichnost' mladogo prepodavatelya vuza: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk. – Yaroslavl, 2007.
10. Gerasimova, E.V. Povyshenie ehffektivnosti metodicheskoy podgotovki nachinayutikh prepodavately v negosudarstvennikh vuzakh: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2008.
11. Tuchina, E.V. Zatrudneniya mladikh prepodavately vihshey shkolih v organizatsii uchebnogo dialoga: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Yaroslavl, 2004.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

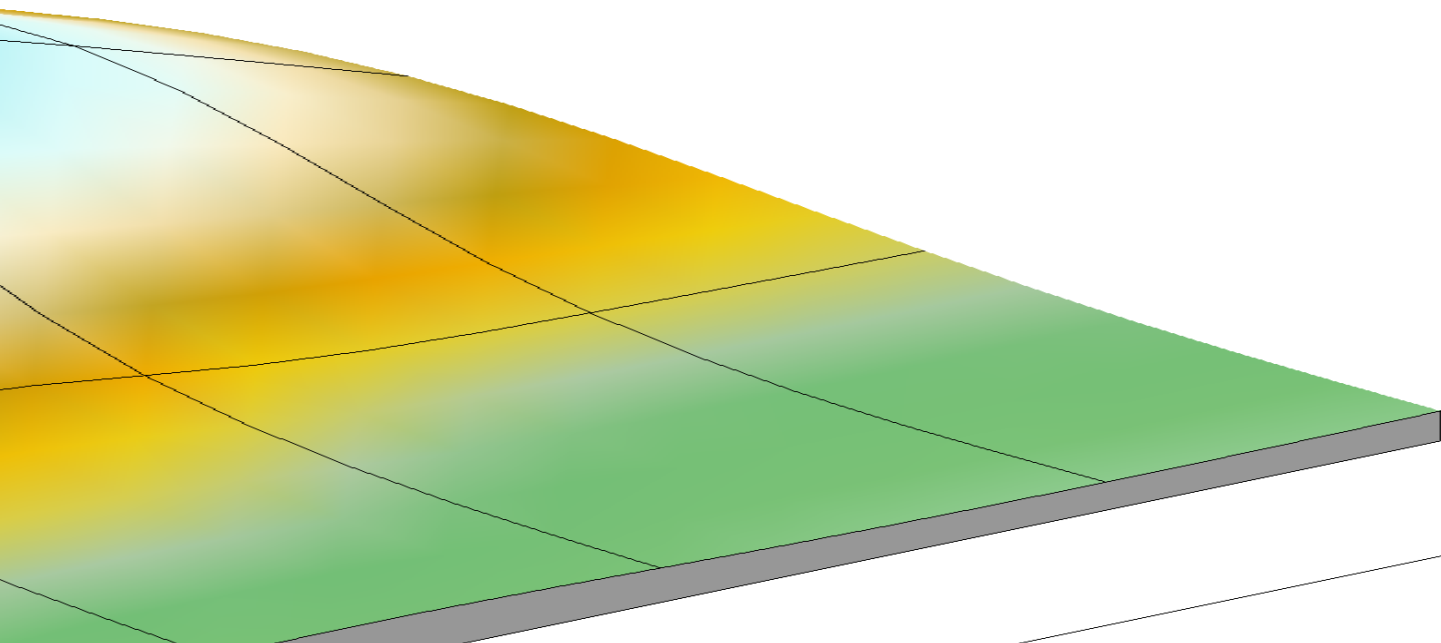
УДК 371

Rybkina T.A., Gostev A.G. THE MEANING OF CONCEPTUALIZING THE OWN PROFESSIONAL EXPERIENCE IN ACTIVITY OF A CLASS TEACHER. In the article the role and the meaning of the conceptualizing the own experience of a class teacher are revealed. Theoretical analysis of notions "experience", "professional experience", and "conceptualizing" is conducted, on the base of the notions considered the essence of conceptualizing in main kinds of professional activity: expert, modeling, researching, practical, methodical etc.

Key words: class teacher, experience, professional experience, conceptualizing of professional experience.

T.A. Рыбкина, зам. начальника Управления образования Златоустовского городского округа, г. Златоуст, E-mail: ivr@ifsusu.ru; A.G. Гостев, д-р пед. наук, зам. директора МОУ "Лицей №11" г. Челябинск, E-mail: ivr@ifsusu.ru

ЗНАЧЕНИЕ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ СОБСТВЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ



ном опыте формирующейся в течение всей профессиональной жизни совокупности усвоенных человеком действий, способов решения профессиональных задач, техник «проживания» профессиональных ситуаций, а именно: восприятие, анализ, оценка, планирование, выбор способов деятельности, поведения. Следует при этом отметить, что в большей степени внимание ученых сосредоточено на проблеме освоения профессионального опыта развивающейся личностью. В меньшей степени внимание исследователей касается такая сторона вопроса, как формирование профессионального опыта в зрелом возрасте.

Обращение к явлению концептуализации профессионального опыта обуславливается тем обстоятельством, что она позволяет рассматривать профессиональный опыт на теоретическом и практическом уровнях.

В социологической энциклопедии термин «концептуализация» определяется в двух значениях: 1) процедура введения онтологических представлений в накопленный массив эмпирических данных, обеспечивающая теоретическую организацию материала и схематизацию связи понятий, отображающих возможные тенденции изменения референтного поля объектов; 2) способ организации мыслительной работы, позволяющей двигаться от первичных теоретических концептов ко все более абстрактным конструктам, развертывая всю структуру научной теории, с одной стороны, и вписывать научную теорию в более широкие дисциплинарные контексты – с другой [5].

Если исследовать понимание концептуализации различными учеными, то можно обнаружить неоднозначную её трактовку:

- построение общей картины деятельности, способной выступить в функции абстрактного заместителя реальной практики (О.С. Анисимов);
- наделение или определение теоретического смысла слов и превращение их тем самым в понятия (В.И. Добреньков);
- определение понятий, отношений и механизмов управления, необходимых для описания процессов решения задач в избранной предметной области (И.В. Поляков);
- интеграция между словами «формулирование», «обобщение», «абстрагирование» и «размышление» (М. Монтень);
- процесс выведения понятий из наблюдений, процесс формулирования утверждений общего характера (Г.А. Шкерица);
- прорыв к новым формам опыта, открывая неизвестные ранее вещи, их свойства и отношения (Ю.К. Стрелков).

Проанализировав существующие точки зрения ученых, считаем, что *концептуализация профессионального опыта* есть особый вид теоретического осмысления различных событий профессиональной жизни с целью определения научной сущности понятий, отношений и механизмов, лежащих в основе решения профессиональных задач в избранной предметной области.

Концептуализация собственного профессионального опыта классными руководителями обусловлена спецификой поставленных перед ним педагогических задач. Не вызывает сомнений то обстоятельство, что классный руководитель должен уметь на высоком уровне, комплексно и творчески решать сложные учебно-воспитательные задачи, поскольку востребован не просто как учитель-предметник, а как педагог-исследователь, педагог-психолог, умеющий проводить мониторинг, диагностику, прогнозировать результат, творчески применять известные и разрабатывать авторские идеи, методические приемы. Именно поэтому классный руководитель выполняет различные виды деятельности: экспертную, моделирующую, исследовательскую, практическую, методическую и т.д., которые необходимо рассмотреть более подробно в интересующем нас аспекте.

Экспертная деятельность классным руководителем осуществляется при проведении объективной внешней оценки результатов деятельности других классных руководителей или воспитательных технологий, методов, средств, предлагаемых педагогическим сообществом.

Различные аспекты концептуализации в экспертной деятельности получили разработку в исследованиях О.С. Анисимова, А.Г. Гусева, Е.А. Федоровой и др. Необходимо отметить, что А.Г. Гусев и О.С. Анисимов обосновывают ключевую роль концептуализации в экспертной деятельности. Так А.Г. Гусев отмечает, что концептуализация является «способом понимания практической деятельности педагога посредством привлечения адекватных средств теории и построения теоретической картины развивающейся деятельности» [3, с. 58]. В свою очередь О.С. Анисимов концептуализацию рассматривает как рефлексию практики, которая помогает «реконструкции происшедшего, выявлению существенного в нем, поиску причины и построению нового спо-

соба действия» [1, с. 402]. Е.А. Федорова вычленяет концептуализацию в качестве самостоятельного этапа в технологии экспертного исследования, поддерживая при этом О.С. Анисимова в том, что экспертирование представляет собой рефлексию практики и «опирается на те звенья рефлексивного анализа, которые связаны с переходом от ситуационного взгляда на происхождение к существенному, т.е. на концептуальную работу» [6, с. 16].

Приведенные данные убедительно подчеркивают важность концептуализации в экспертной деятельности классного руководителя, которая способствует адекватному осмыслению воспитательной работы и обеспечивает успешность проведения экспертизы.

Моделирующая деятельность классного руководителя может быть представлена созданием аналога, подобия изучаемого объекта в какой-либо форме: идеальной (мысленное моделирование), физической (предметно-вещественное моделирование), символической (знаковое моделирование), численной, математической и т.д.

Во многих научных исследованиях мы находим подтверждение мысли о том, что высшие уровни педагогической деятельности строятся на основе моделирования процесса обучения в соответствии с педагогическими целями, искомыми результатами учащихся по изучаемому предмету (Н.В. Кузьмина, Н.Н. Манько, В.Э. Штейнберг). В ряде исследований раскрывается специфика концептуализации в моделирующей деятельности. Например, О.С. Анисимов, представляя процесс моделирования, вслед за определением заказа, проектированием «модельного» действия, выделяет этап трансформации образца под абстрактные критерии, понимая под этим концептуализацию, категоризацию, понятизацию [1]. Д.С. Левитес специфику концептуализации в моделировании раскрывает на примере моделирования образовательных технологий. В одних случаях, полагает автор, выделяются ведущие идеи и концепции, которые затем наполняются соответствующим содержанием в зависимости от направленности обучения и предполагаемого эффекта изучения предмета (мировоззренческий, теоретический, прикладной и пр.). В других выбирается одна или несколько ведущих идей или концепций в соответствии с профилем обучения, которые в дальнейшем также наполняются конкретным содержанием [4].

Л.А. Филиппова отмечает, что «концептуализация в моделировании обеспечивает синтез представлений, их обобщающую схематизацию, соотнесение «образца» с «эталоном», отображение основных компонентов полученного теоретического конструкта и связей между ними» [268, с. 32].

Итак, концептуализация занимает прочные позиции и в моделировании. Как и в предыдущем случае, концептуализация является одним из самостоятельных этапов моделирования, наряду с «категоризацией» и «понятизацией» исследуемого объекта.

Исследовательскую деятельность классного руководителя можно характеризовать как индивидуальный или групповой процесс по выявлению и обоснованию объективных закономерностей учебно-воспитательного процесса. Результаты этой деятельности могут быть как теоретическими (раскрытие сущности, создание научных классификаций, выявление закономерностей и связей педагогических явлений), так и практическими (научно-методические рекомендации, программы, предписания, разработки и т.п.).

В такой деятельности особое место занимает концептуализация. Подтверждение тому мы находим у Б.С. Гершунского, который отмечал, что концептуализация «дисциплинирует, способствует координации усилий, позволяет придать конкретность выдвигаемым целям и задачам» [2].

Отдельные аспекты применения концептуализации в научном исследовании мы находим в работах С.П. Арсеновой, Н.Д. Волович, Л.В. Леоновой, И.Е. Пискаревой, И.А. Протасовой, З.Р. Сафиной, Т.И. Торгишиной и др. Например, И.Е. Пискарева считает, что концептуализация играет важную роль в построении основных понятий, выделении сущностных характеристик исследуемого явления, а Т.И. Торгишина последний этап исследовательской деятельности связывает с обобщением и систематизацией опыта видения актуальных проблем педагогической действительности, т.е., по сути, концептуализацией. В свою очередь С.П. Арсенова выделяет как элементы концептуализации сопоставление различных научных точек зрения на проблему, построение гипотез, умозаключений и выводов, объяснение причин явлений, оформление результатов исследования, предсказание и предвидение будущих событий и фактов, соотнесение теоретических вопросов с практикой.

Итак, эти и некоторые другие точки зрения явно указывают на то, что концептуализация непременно присутствует в структуре исследовательской деятельности классного руководителя. Более того, она является одной из основных характеристик исследования.

Практическая деятельность классного руководителя связана, прежде всего, с воспитательной работой, которая охватывает множество проблем и является исключительно многогранной как по содержанию, так и по разнообразию методов, форм и средств педагогического воздействия на учащихся. Какую бы сторону учения и практической деятельности школьника мы ни взяли, она так или иначе находит свое отражение в работе его наставника, касается обязанностей педагога. Вполне понятно, что деятельность классного руководителя в этом направлении характеризуется большой сложностью, широким методическим разнообразием и требует глубокого осмысления возлагаемых на него воспитательных задач и педагогических функций.

Академик Ю.К. Бабанский определяет шесть основных компонентов учебно-воспитательного процесса, на основе которых классный руководитель выстраивает взаимодействие с учащимися, родителями, учителями-предметниками. Следовательно, концептуализация полученного опыта взаимодействия может осуществляться также по этим компонентам: целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционально-деятельностный, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный.

Методическая деятельность классного руководителя, на наш взгляд, непосредственно связана с концептуализацией профессионального опыта, так как составить рекомендации или разработать систему воспитательной работы можно только на осно-

ве обобщения, осмысления и систематизации имеющегося собственного опыта и опыта коллег. Можно поддержать И.В. Резанович и Д.Ф. Ильясова, которые методическую работу учителя видят не только в традиционных формах, но и предлагают новые. Например, составление Паспорта класса, в который вносятся: тема воспитательной работы, над которой работает классный руководитель; данные о классе; его особенности и традиции; успехи и достижения класса; работа с активом класса по совершенствованию со-управления; работа с родительским комитетом класса; анализ посещенных мероприятий данного класса и оказанная методическо-консультационная помощь. Такой документ позволяет вести мониторинг успешности воспитательной работы в виде активно применяемого авторами статьи оформления портфолио учеников, которое содержит информацию обо всех победах учащегося в конкурсах, олимпиадах и соревнованиях в школе, городе и крае, как интеллектуального, так и творческого, спортивного характера. Эта работа очень важна как для ученика, так как стимулирует его подготовку к будущей профессии, так и для классного руководителя, который имеет возможность оценить результаты своей работы по каждому учащемуся и на основе рефлексии осуществить концептуализацию приобретенного опыта.

Таким образом, концептуализация представляет собой особый вид аналитической деятельности, который необходимо более интенсивно использовать классным руководителям при проведении экспертизы, моделирования, исследования, практической и методической работы. Осуществляя концептуализацию собственного опыта, они получают целостное представление о возможных на данный момент способах работы на теоретическом уровне и определяют видение предметных полей работы на практическом уровне.

Библиографический список

1. Анисимов, О.С. Акмеология мышления. — М., 1997.
2. Гершунский, Б.С. Дидактическая прогностика: некоторые актуальные проблемы теории и практики / Б.С. Гершунский, Я. Пруха. — Киев, 1979.
3. Гусев, А.Г. Диалог как средство формирования у педагогов умений самоанализа профессиональной деятельности в системе повышения их квалификации: дис. ... канд. пед. наук. — Великий Новгород, 2002.
4. Левитес, Д.Г. Теоретические основы моделирования образовательных технологий в условиях последиplomного образования педагогов: дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 1998.
5. Степанов, Е.Н. Теория и технология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения: дис. ... д-ра пед. наук. — Ярославль, 1999.
6. Федорова, Е.А. Формирование готовности педагога к экспертной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. — Новгород, 1997.

Bibliography

1. Anisimov, O.S. Akmeologiya mihshleniya. — M., 1997.
2. Gershunskiy, B.S. Didakticheskaya prognostika: nekotorye aktualniye problemih teorii i praktiki / B.S. Gershunskiy, Ya. Prukha. — Kiev, 1979.
3. Gusev, A.G. Dialog kak sredstvo formirovaniya u pedagogov umeniy samoanaliza professionalnoy deyatel'nosti v sisteme povisheniya ikh kvalifikatsii: dis. ... kand. ped. nauk. — Velikiy Novgorod, 2002.
4. Levites, D.G. Teoreticheskie osnoviy modelirovaniya obrazovatel'nykh tekhnologiy v usloviyakh poslediplomnogo obrazovaniya pedagogov: dis. ... d-ra ped. nauk. — SPb., 1998.
5. Stepanov, E.N. Teoriya i tekhnologiya modelirovaniya vospitatel'noy sistemih obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: dis. ... d-ra ped. nauk. — Yaroslavl, 1999.
6. Fedorova, E.A. Formirovanie gotovnosti pedagoga k ehkspertnoy deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. — Novgorod, 1997.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 378.46/48 (075.8)

Gorbunova M.L., Oparin R.V. **ECOTOURISM AS THE DIRECTION OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITY ON ECOLOGICAL EDUCATION OF YOUTH.** The paper analyzes the possibilities of ecological education of youth in the process of eco-tourism activities. This activity has an influence on the formation of attitude to nature as an object of knowledge, the environment of life and the carrier of aesthetic qualities and values. It is also an emotional and moral responsiveness to wildlife and natural landscapes.

Key words: ecotourism, environmental education of youth.

М.Л. Горбунова, аспирант каф. социальной педагогики ГАГУ, E-mail: drmargo@mail.ru; **Р.В. Опарин**, канд. пед. наук, доц. каф. социальной педагогики ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: 89236613134@inbox.ru

ЭКОТУРИЗМ КАК НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ МОЛОДЖИ

В статье проанализированы возможности экологического воспитания молодежи в процессе эколого-туристической деятельности. Данная деятельность оказывает влияние на формирование отношения к природе как к объекту познания, среде жизни, носителю эстетических качеств и ценностей, фактору эмоционально-нравственной отзывчивости по отношению к объектам живой природы, природным ландшафтам.

Ключевые слова: экологический туризм, экологическое воспитание молодежи.

Уровень взаимоотношений человека с природой отражает определенную ступень в развитии его культуры. Поэтому исследование многообразных форм социоприродного взаимодействия, помимо анализа существующей практики природопользования, требует учёта эстетических, нравственных и социальных отношений людей к природе. Сегодня речь идет об ограничении элементов стихийности воздействия человека на природу, о возрастании роли созидательности, организованности, соответствия целей деятельности её средствам и последствиям, т.е. разумности и гуманности в организации социоприродного взаимодействия. Главное, что должен вывести человек от прямого общения с природой, заключается в осознании того, что только богатство природы, биологическое разнообразие видов, обеспечивает жизнь и будущее человечества. Сегодня этот принцип должен стать основополагающим. Природа без человека жила миллиарды лет, и теперь сможет жить без него, но человек вне полноценной биосферы существовать не может. Данный постулат, нашедший отражение в многочисленных межправительственных документах (Декларация Конференции ООН по проблемам окружающей среды, 1972, Рио-де-Жанейрская декларация по окружающей среде и развитию, 1992, Йоханнесбургская декларация по устойчивому развитию, 2002), привёл мировую общность к пониманию того, что сегодня недостаточно иметь лишь определенный объём экологических знаний, а необходима этико-экологическая позиция и соответствующая ей деятельность человека. Это требует нового подхода к организации экологически ориентированной учебной и досуговой деятельности, более активного внедрения таких методов и моделей воспитания, обучения и просвещения, в основе которых лежит гуманитарно-эстетическая и естественнонаучная предметная интеграция. Такая интеграция должна не только подготовить участников учебно-воспитательного процесса к системному, научному восприятию мира и его экологических проблем, но и усилить у них потребность познания и активной природоохранной деятельности. Современная социальная, экономическая и нравственная атмосфера требует отражения в воспитательно-образовательном процессе вопросов формирования экологической ответственности человека за последствия своих действий в природе. Формирование экологической ответственности должно стать этической нормой, пронизывающей все области знания и деятельности человека. Анализ философской, педагогической, методической литературы последних лет показывает, что большинство ведущих учёных считают данное направление приоритетным в плане оптимизации существующей теории и практики экологического воспитания. По мнению современных ведущих исследователей данной проблемы [1-2], наиболее перспективной социально-демографической группой для осуществления экологического воспитания является молодёжь, которая способна осознать сущность природоохранных проблем на уровне межпредметно-экологических идей, научных экологических и нравственно-экологических знаний (понятий, представлений, фактов), интеллектуальных и практических умений и навыков, социально выработанного опыта творческой деятельности. Это объясняется особенностями социального развития молодёжи, связанного с основными этапами её личностного роста в образовательной и культурно-досуговой деятельности. Первоначально заложенные в ней возможности изменяются в соответствии с индивидуальным смыслом молодого человека. Определяющие детерминанты этого процесса, по мнению ряда ученых, представляют собой синтез культуры, индивидуальности и духовного мира личности, раскрывающиеся через социально-культурную деятельность [1-5]. Поскольку одной из современных тенденций дальнейшего цивилизованного развития общества является воспитание чувства ответственности у населения Земли за состояние окружающей среды в условиях поиска инновационных концептуальных механизмов конструктивного взаимодействия в системе «Человек-Общество-Природа», вопрос о вовлечении молодых граждан в процесс непосредственной деятельности по улучшению окружающей среды приобретает особую актуальность.

Одна из стратегических целей экологического воспитания в русле социально-культурной деятельности, как отмечает Ю.Д. Красильников [3, с. 47], должно стать осознание интегрирующей роли социально-культурной экологии в организации учебной и внеучебной деятельности современной молодёжи. По мнению Ю.Д. Красильникова, именно социально-культурная экология открывает широкие возможности для формирования экологического мировоззрения, основу которого составляют науч-

ные знания, экологическая культура и этика [3, с. 48]. В работах А.В. Петрова, Р.В. Опарина [6; 7] идеи социально-культурной экологии развиваются в контексте Культуротворческой концепции экологического воспитания, тактическая цель которой – формирование духовных потребностей и экологической ответственности молодых людей за последствия своих действий в природе по сохранению, изучению и творческому преобразованию окружающей природной среды.

В настоящее время наметился целый ряд тенденций развития теории и практики экологического воспитания в русле социально-культурной деятельности:

- 1) повышение роли экологического образования и воспитания в решении современных экологических проблем, а также в целомом процессе формирования личности третьего тысячелетия;
- 2) активизация международного сотрудничества в сфере экологического воспитания молодежи и образования в области окружающей природной среды для достижения мира во всём мире;
- 3) обеспечение органического единства обучения, воспитательной работы, общественно-полезной деятельности молодежи по исследованию и охране окружающей природной среды;
- 4) разработка ценностных аспектов содержания экологического образования и воспитания;
- 5) дифференциация и индивидуализация эколого-воспитательных воздействий на личность в процессе взаимодействия с природой;
- 6) формирования у молодежи ответственного отношения к природе через знакомство с этноэкологическими традициями коренных и малочисленных народов;
- 7) разработка теории и практики культурно-досуговых форм экологического воспитания (межпредметные занятия, ролевые и сюжетные игры, приёмы имитации и игрового моделирования, походы-экспедиции по исследованию и охране природы родного края, ролевые практикумы).

Одной из перспективных форм экологического воспитания молодежи в контексте социально-культурной экологии является экологический туризм. Международный Союз охраны природы (МСОП) под экологическим туризмом, или экотуризмом, понимает *«путешествие с ответственностью перед окружающей средой по относительно ненарушенным природным территориям с целью изучения и наслаждения природой и культурными достопримечательностями, которое содействует охране природы, оказывает «мягкое» воздействие на окружающую среду, обеспечивает активное социально-экономическое участие местных жителей и получение ими преимуществ от этой деятельности»* (Ceballos-Lascurain, 1993a). Существует и более простое определение: *«экотуризм – это природный туризм, способствующий охране природы»* (Всемирный Фонд дикой природы, ВФД, 1990). Экологический туризм может реализовываться в различных формах. Наиболее востребованными из них являются следующие формы: экологические экскурсии (прогулки по экологической тропе, посещение музеев на территории национальных парков, экскурсии в хозяйства с передовой «экологичной» сельскохозяйственной технологией и т.д.); сельский туризм, спелеотуризм (путешествие в пещеры), морские путешествия на парусных судах, путешествия с целью наблюдения за птицами. Успешно реализуемой формой экотуризма является также работа летних экологических лагерей студентов и школьников и т.д. Мы остановимся более подробно только на одной из активных форм экологического туризма – молодёжных экологических походах.

Под экологическим туристским походом подразумевается кратковременное путешествие (обычно не более 7-10 дней) по сохраненным природным территориям с активными способами передвижения с целью экологического просвещения туристов и их рекреации. При организации и проведении похода должны соблюдаться принципы экологического туризма, одним из которых является приобретение экологических знаний (цель путешествия). Именно цель путешествия является основным отличительным признаком экологического похода от иных походов в «дикую» природную среду. Никакой поход не будет являться экологическим в строгом значении данного слова, если он не несет в себе *познавательного компонента*, заложенного в виде решения ряда познавательных задач. Это может быть знакомство с типичными для данного района сообществами растений, наблюдение за птицами и животными, знакомство с характерными и уникальными ландшафтами, почвами, технологиями ох-

раны окружающей среды, традиционными промыслами, фольклором и многое другое. Подчеркнем, что в отличие от иных походов в природной среде, в данном случае познавательные компоненты «заложены» в программу тура, познавательные объекты посещения соответственно включены в маршрут, соответствующим образом спланирован график движения и т.д. Иными словами экологическое просвещение туристов происходит в процесс реализации похода не спонтанно, а целенаправленно.

Ещё один принцип экологического туризма заключается в соблюдении максимально щадящих природу туристских технологий. Ночлег и отдых в данном случае познавательные осуществляют на специально оборудованных стоянках. Двигаются туристы исключительно по маркированному маршруту (ущерб природной среде от движения естественно наносится, но он ограничен постоянной трассой движения и не «распространяется» на район в целом), не оставляют на маршруте никакого «промышленного» мусора и пр. Следует заметить, что нормы ответственного по отношению к природе поведения всегда соблюдались увлеченными активным туризмом людьми и даже были изложены в специальном «Природоохранном кодексе туриста», разработанном туристскими организациями СССР в 80-х годах прошлого века.

Поход, как форма путешествия, создает возможность для наиболее полного и относительно длительного «погружения» туристов в природную среду. На маршруте туриста не ждет автобус, в лесу нет магазинов, баров и спутникового телевидения – ничто не отвлекает от общения с природой и её познания. Сама обстановка похода позволяет с наибольшей эффек-

тивностью «впитывать» новую для себя информацию об окружающей среде. Поход предоставляет возможность для «охвата» достаточно протяженной территории и, соответственно, наиболее полного знакомства с характерными ландшафтами, растительным и животным миром выбранного района и т.д. Не следует забывать и про физическую оздоровительную нагрузку в походе как эффективный способ оздоровления участников. Сочетание активной рекреации и познания составляет отличительную особенность данной формы экологических путешествий. Заметим, впрочем, что все указанные преимущества будут значимыми только в случае качественной организации похода. В этом контексте отметим обязательное участие в походе квалифицированного педагога-эколога, без которого познавательный компонент путешествия будет ущербным.

Таким образом, эколого-туристическая деятельность обладает большим потенциалом в формировании ответственного-деятельного отношения к природе, поскольку осуществляется как в процессе познания её законов и общения с ней, так и через гармонизацию межличностного взаимодействия на фоне взаимодействия с природным окружением. Изучение природы в процессе эколого-туристической деятельности оказывает влияние на формирование отношения к ней как к объекту познания, среде жизни, носителю эстетических качеств и ценностей; развитие духовно-нравственного подхода к построению межличностных отношений в коллективе; становление и развитие эмоционально-нравственной отзывчивости по отношению к объектам растительного и животного мира, природным ландшафтам.

Библиографический список

1. Ариарский, М.А. Прикладная культурология. – СПб., 2010.
2. Красильников, Ю.Д. Социально-культурная экология как понятие: опыт структурного анализа // Вестник МГУКИ. – 2004. – № 3.
3. Жарков, А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности. – М., 2007.
4. Новаторов В.Е. Современные технологии культурно-досуговой деятельности: состояние, проблемы, перспективы развития // Вестник Омского Государственного Университета. – 2010. – № 3.
5. Опарин, Р.В. Современная стратегия развития теории экологического воспитания молодежи в русле технологий социально-культурной деятельности // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4.
6. Опарин, Р.В. Культуротворческая концепция экологического воспитания – теория и практика // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 6. – Ч. 2.
7. Петров, А.В. Системная методология экологической педагогики / А.В. Петров, Р.В. Опарин / под ред. А.В. Петрова. – Горно-Алтайск, 2007.
8. Ярошенко, Н.Н. Социально-культурная деятельность в контексте формирования новых качеств социального взаимодействия // Ученые записки МГУКИ / под науч. ред. Т.Г. Киселевой, В.И. Черниченко, Н.Н. Ярошенко. – 2001. – Вып. 23.

Bybliography

1. Ariarskiy, M.A. Prikladnaya kul'turologiya. – SPB., 2010.
2. Krasil'nikov, Yu.D. Social'no-kul'turnaya ehkologiya kak ponyatie: opit strukturnogo analiza // Vestnik MGUKI. – 2004. – № 3.
3. Zharkov, A.D. Tekhnologiya kul'turno-dosugovoy deyatel'nosti. – M., 2007.
4. Novatorov V.E. Sovremenniiye tekhnologii kul'turno-dosugovoy deyatel'nosti: sostoyanie, problemih, perspektivih razvitiya // Vestnik Omskogo Gosudarstvennogo Universiteta. – 2010. – № 3.
5. Oparin, R.V. Sovremennaya strategiya razvitiya teorii ehkologicheskogo vospitaniya molodezhi v rusle tekhnologiy social'no-kul'turnoy deyatel'nosti // Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya. – 2011. – № 4.
6. Oparin, R.V. Kul'turotvorcheskaya koncepciya ehkologicheskogo vospitaniya – teoriya i praktika // Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya. – 2010. – № 6. – Ch. 2.
7. Petrov, A.V. Sistemnaya metodologiya ehkologicheskoy pedagogiki / A.V. Petrov, R.V. Oparin / pod red. A.V. Petrova. – Gorno-Altaysk, 2007.
8. Yaroshenko, N.N. Social'no-kul'turnaya deyatel'nost' v kontekste formirovaniya novikh kachestv social'nogo vzaimodeystviya // Ucheniye zapiski MGUKI / pod nauch. red. T.G. Kiselevoy, V.I. Chernichenko, N.N. Yaroshenko. – 2001. – Vihp. 23.

Статья поступила в редакцию 28.11.11

УДК 378

Drakina I.K., Dmitrieva V.S. ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF MODERN SYSTEM DPO. In article organizational-pedagogical conditions of development of modern system of additional vocational training in Russia are considered. Possibility of modular structurization of training programs is shown.

Key words: the modular program, technology of training, strategy and priorities in system of postdegree training.

И.К. Дракина, д-р пед. наук; **В.С. Дмитриева**, аспирант ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: irakonstant@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ДПО

В статье рассмотрены организационно-педагогические условия развития современной системы дополнительного профессионального образования в России. Показана возможность модульного структурирования обучающих программ.

Ключевые слова: модульная программа, технология обучения, стратегия и приоритеты в системе постдипломного обучения.

Для смены традиционного обучения в системе дополнительного профессионального образования на инновационное в России есть все предпосылки:

- 1) общественный спрос;
- 2) концептуальная, социально-философская проработка новой образовательной парадигмы;
- 3) описание методологии деятельности как инструмента перевода философских постулатов в практику образования;
- 4) наличия огромного передового опыта педагогов-новаторов;
- 5) разработанность целого ряда развивающих технологий обучения;
- 6) наличие зарубежного опыта перестройки образования.

Проблемы формирования системы ДПО как составной части государственной политики в области развития человеческих ресурсов в настоящее время необходимо рассматривать с учетом реально складывающихся в Российской Федерации динамики в сфере занятости, перспектив развития рынка труда и образовательных услуг. Необходима выработка стратегии развития системы ДПО, определение ее приоритетов, реализация этой стратегии через федеральные программы, крупные социально-педагогические эксперименты и инновационные проекты.

К организационно-педагогическим условиям развития системы ДПО мы относим:

1. Модульное структурирование образовательных программ ДПО.
2. Индивидуально-ориентированное обучение в системе ДПО.
3. Применение интерактивных технологий в образовательном процессе ДПО: социально-педагогического проектирования, имитационного моделирования, кейс-метода, дистанционных технологий, коучинг-метода и др.
4. Введение новых ролей преподавателя: консультанта, тьютора, модератора групповой работы, куратора образовательной программы и др.

Выделенные организационно-педагогические условия апробированы нами в ГОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования». Во второй главе мы раскрываем механизм реализации организационно-педагогических условий развития системы ДПО и методические рекомендации для учреждений ДПО.

Устойчивое экономическое развитие в условиях глобализации и повышения конкурентности производства требует развития гибких форм дополнительного профессионального образования. Однако контуры и многие механизмы действующей сегодня системы ДПО были определены еще для плановой экономики и требуют трансформации и адаптации к реалиям сегодняшнего дня, в первую очередь в сфере правового регулирования, особенно в связи с включением России в Болонский процесс. В стране будут готовиться практически только бакалавры и магистры, а специалисты-инженеры останутся лишь в единичных направлениях образования (Загвоздкин В.К. [1]).

Как известно, «Под образованием ... понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов) ... , которое удостоверяется соответствующим документом». (Преамбула Закона РФ «Об образовании»). Однако дополнительное образование имеет своей целью не достижение какого-либо образовательного уровня, а дает «... в пределах каждого уровня профессионального образования непрерывное **повышение** квалификации рабочего, служащего, специалиста в связи с постоянным совершенствованием образовательных стандартов».

Действительно, не существует таких дополнительных профессиональных образовательных программ, путем освоения которых, можно было бы получить образование другого уровня, связанного с реализацией в обществе правил образовательного ценза. В этой связи по своей «природной» сущности ДПО в определенной мере характеризует практически любое профессиональное обучение, непрерывно необходимое для выполнения трудовых функций работ ника, меняющихся с изменением производства.

Разнообразие практики требует и разнообразных форм «профессионального обучения» от суперкраткосрочного обучения типа инструктажа до длительной (более года) профессиональной переподготовки с присвоением дополнительной квалификации. Это разнообразие порождает разнообразие обучающей деятельности, не сводимой к «образовательной деятельности» и разнообразие обучающих структур, не сводимых к «образовательным уч-

реждениям», требует четкого их позиционирования с позиций «внутренняя деятельность работодателя – внешнее (коммерческое) оказание услуг».

Нерешенность этих вопросов породила сегодня очень острые проблемы позиционирования программ длительностью менее 72 часов **внутри** системы ДПО. Существующая нормативная база ДПО, построенная по аналогии с основным образованием, «не замечает» эти программы, несмотря на их важность, массовость и обязательность. Такими программами, например, являются **40-часовая программа** обучения и проверки знаний требований охраны труда работников организаций, другие программы по промышленной, экологической, пожарной, электроэнергетической, транспортной и других видов безопасности, разработанных и утвержденных на федеральном уровне и **обязательных** для исполнения работодателями.

Что касается профессиональной переподготовки, анализ содержания циклов и дисциплин государственных требований показал, что получение дополнительной квалификации по своей сути ничем не отличаются от получения второго высшего образования по новой специальности в сокращенные сроки. Однако, наименование квалификаций и сам диплом о дополнительном (к высшему) образовании пока еще не воспринимается работодателем как диплом о высшем профессиональном образовании с необходимой специальностью.

В существующих государственных требованиях не видны преимущества ДПО, как более глубоких с профессиональной точки зрения образовательных программ, что по сути своей подрывает саму идею **дополнительного профессионального** образования. Дополнительные квалификации (в рамках уже имеющегося образовательного ценза) должны были продолжить естественную траекторию ДПО, привязанную к нуждам и конкретным рабочим местам сферы труда, однако они ушли с этой траектории в сторону «классического» высшего профессионального образования, переживающего в нынешних условиях «болезнь» отрыва от сферы труда.

Заметим, что именно этот сектор ДПО, при условии его правильной ориентации на запросы практики и конкретных работодателей, а также правильного правового позиционирования, *может стать достойной альтернативой уходящему массовому специалисту, позволяя доучивать бакалавра до необходимого производству уровня знаний инженера-специалиста.*

Модуль – понимается как целостный набор подлежащих освоению умений, знаний, отношений и опыта (компетенций), описанных в форме требований, которым должен соответствовать обучающийся по завершению модуля, и представляющий составную часть более общей функции.

Модуль представляет собой логически завершенную единицу учебного материала для решения профессионально значимой укрупненной проблемы. Каждый модуль программы, в свою очередь, состоит из ряда обучающих модулей (субмодулей), которые представляют законченный курс. Субмодули основного модуля располагаются таким образом, что содержание обучения изменяется от простого к сложному (Гулявина Н.Л. [2]).

Структура модуля практически построена по принципу разбивки учебного материала по типам профессиональных педагогических задач (рисунок 1). Содержание должно соответствовать модулю определяется целями, которые представлены в его нулевом элементе. Каждую тему можно изучать на том или ином уровне, например, уровне общего введения в проблему, углубленного изучения и принятия решений типовыми методами, специального подхода к решению на основе собственного выбора и обоснования действий и т.п. В зависимости от характера учебных целей слушатель может ограничиваться первым уровнем или осваивать дополнительные уровни.

Рассмотрим пример структуры программы модуля. Совершенно очевидно, что она должна содержать следующие компоненты:

- название модуля;
- место модуля в основной (или дополнительной) образовательной программе, время изучения: семестр;
- количество часов / из них аудиторных / из них лабораторных;
- форма обучения: очная / заочная / дистанционная;
- целевые ориентиры модуля / задачи;
- результаты освоения модуля;
- итоговая аттестация по модулю;
- основное содержание модуля (представляется через программы учебных курсов);

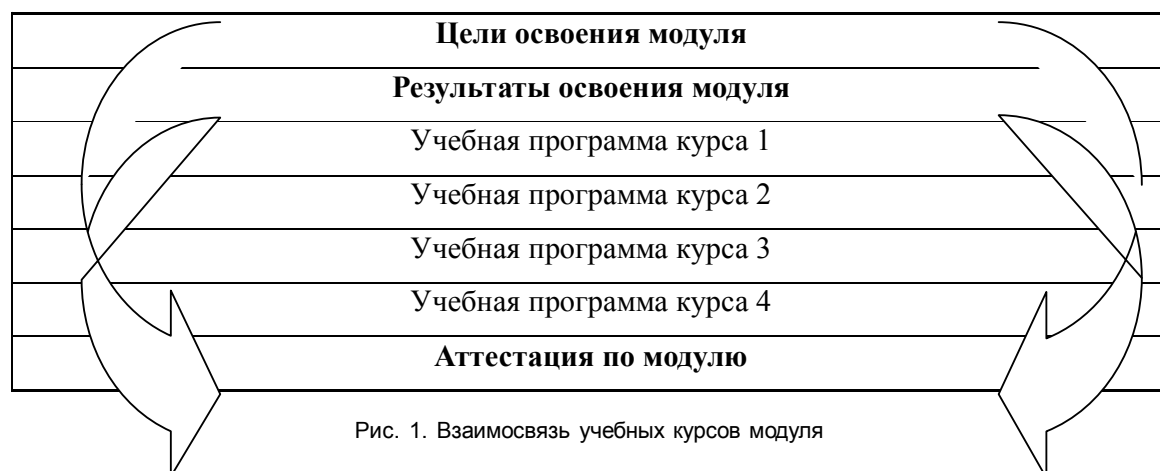


Рис. 1. Взаимосвязь учебных курсов модуля

- рекомендуемые образовательные технологии (указываются в случае, если в модуле имеются сквозные технологии, используемые в каждом из курсов);

- организация самостоятельной работы (указывается, если есть задания, выполняемые слушателями самостоятельно, общие для модуля, поддерживаемые каждым из учебных курсов);

- рекомендуемая литература: основная и дополнительная (указывается в случае, если имеются источники, необходимые для выполнения общих по модулю заданий самостоятельной работы и т.д., если этого нет – литература указывается в текстах учебных программ модуля).

Таким образом, в тексте, представляющем программу модуля, кроме формальных вещей, отражающих трудоемкость модуля, место в образовательной программе и пр., наиболее важными, концептуальными элементами являются определение целей модуля, результатов его освоения, представление содержания деятельности по достижению целей модуля в текстах учебных программ и описание аттестационных мероприятий, которое ясно указывает на то, как проверяется достижение целей модуля, какие результаты обучения демонстрируются и как происходит оценивание этих результатов. При этом очень важным является четкая взаимосвязь всех названных компонентов программы модуля.

В модульной организации разные модули имеют высокую степень автономности и вырабатывают собственную стратегию в рамках достаточно широких критериев и условий, которые сформулированы в определенной группе. Технологичность модулей позволяет менять их местами, а в случае необходимости включать новые или исключать какие-то из них в зависимости от целей программы, которые могут корректироваться с учетом общенациональных и местных приоритетов.

Модульная программа – это программа, в основе которой находятся результаты, которые должны быть достигнуты в про-

цессе обучения и которые соответствуют требованиям сферы труда, т.е. требованиям к деятельности в рамках профессии.

При реализации образовательного процесса в ИПК СПО мы используем модульные дополнительные образовательные программы. Как показывает наш опыт целесообразным и наиболее эффективным является модульное структурирование образовательной программы. Основной дидактической целью модульной программы является подготовка специалистов к выполнению определенных видов деятельности. Конкретные действия или конкретные знания необходимые для выполнения определенного вида деятельности и являются обучающими элементами в модульной программе или дискретными единицами (Макареня А.А., Суртаева Н.Н., Кривых С.В. [3]).

Модульные программы представляют собой новое поколение программ, так как позволяют:

- за счет интеграции отдельных частей учебных дисциплин гибко реагировать на образовательный спрос и особенности интересов, стилей темпов обучения различных профессиональных групп;

- не столько передать те или иные знания, сколько сформировать при помощи знаний и опоры на социально-профессиональный опыт учителя ключевые компетентности;

- заменять модули в зависимости от целей программы, которые корректируются с учетом общенациональных и региональных приоритетов, перемещать модули, сохраняя общую логику содержания.

Именно модульные программы создают условия для личностно – ориентированного обучения. Наличие качественных вариативных модульных программ повышает конкурентоспособность системы ДПО на рынке образовательных услуг. Данный факт подтверждается процессом обучения слушателей системы дополнительного профессионального образования по программам, имеющим модульный конструктор.

Библиографический список

1. Загвоздкин, В.К. Разработка и применение стандартов образования за рубежом: влияние уровня требований на учебный процесс / Школьные технологии. – 2009. – № 1.
2. Гунявина, Н.Л. Методические рекомендации по анализу профессиональных компетенций и разработке модульных образовательных программ, основанных на компетенциях. – СПб., 2008.
3. Макареня, А.А. Системная организация структуры управления образованием взрослых в регионах России / А.А. Макареня, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб., 2007.

Bibliography

1. Zagvozdkin, V.K. Razrabotka i primeneniye standartov obrazovaniya za rubezhom: vliyaniye urovnya trebovaniy na uchebniy process / Shkolniye tekhnologii. – 2009. – № 1.
2. Gunyavina, N.L. Metodicheskie rekomendatsii po analizu professionalnykh kompetentsiy i razrabotke modulnykh obrazovatelnykh programm, osnovannykh na kompetentsiyakh. – SPb., 2008.
3. Makarenya, A.A. Sistemnaya organizatsiya struktur upravleniya obrazovaniem vzroslykh v regionakh Rossii / A.A. Makarenya, N.N. Surtaeva, S.V. Krivikh. – SPb., 2007.

Статья поступила в редакцию 16.12.11

УДК 378

Drakina I.K., Nikitin V.Ja. **MODERN APPROACHES TO THE MAINTENANCE AND METHODS POSTDEGREE FORMATION OF TEACHERS.** In article modern approaches to the maintenance and methods the organisation before the course, the course and after the course preparations of listeners, models of preparation of experts in the field of additional vocational training are considered.

Key words: the modular program, postdegree formation, the status of the listener, methods of training, methodical support, model of the expert.

И.К. Дракина, д-р пед. наук, **В.Я. Никитин**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», г. Санкт-Петербург,
E-mail: irakonstant@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОДЕРЖАНИЮ И МЕТОДАМ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

В статье рассматриваются современные подходы к содержанию и методам организации докурсовой, курсовой и послекурсовой подготовки слушателей, модели подготовки специалистов в области дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: модульная программа, постдипломное образование, статус слушателя, методы обучения, методическое сопровождение, модель специалиста.

Новая парадигма образования, ориентированная на усиление ориентации образования на потребности личности, изменение требований со стороны экономики и социальной сферы, мирового и российского образования обусловили необходимость коренного изменения структуры и содержания подготовки кадров, при этом следует взвесить различные факторы с расчетом на долгосрочную перспективу [1].

На наш взгляд, рассматривая данную проблему, необходимо исходить в переоценки места и роли самого ДПО в модернизации системы образования. А отсюда определиться в научно-методическом сопровождении, организации учебного процесса и его методов, а также взаимоотношений слушателя на всех этапах обучения. Система постдипломного профессионального образования не должна копировать методику, организацию общего и профессионального образования, когда в учебной аудитории находится педагог – профессионал. Недопустимо ставить его в роль ученика, накачивая новыми знаниями, решая этим вопросы его профессионального роста.

Организация докурсовой, курсовой и послекурсовой подготовки определяется рассмотрением уровня профессионализма, проблем и креативных возможностей слушателя. Учитывая старый багаж педагога, как правило традиционный, необходимо понять как ему можно помочь выйти на новый уровень, нужно ли ему это и в какой степени? Как выстроить отношения двух сторон в процессе курсов?

Главное, слушатель должен быть активным субъектом своего обучения. Использование дистанционного обучения, многоэтапные занятия, чередующиеся очными и заочными формами обучения и др. Использование классической педагогики и инновационных технологий в системе ДПО определяется в первую очередь статусом слушателя. Отсюда необходимо рассмотреть новые подходы в определении методов постдипломного образования. И второе, переход на европейские стандарты образования в контексте идей Болонского соглашения [2-3]. Учитывая эти две важные позиции, рассмотрим существо вопроса.

Для того чтобы решить какие модели специалистов в области педагогики системы ДПО являются наиболее приемлемыми для современного общества, необходимо учитывать, что педагогический профессионализм заключается не в степени информированности преподавателя о способах, формах и методах работы со слушателями, а в готовности преподавателя как личности к использованию нововведений в учебном процессе, которая зависит от его акмеологического потенциала, или, говоря словами А. Мориты, творческой активности [4-5]. Вероятно, вопрос о смене типа образования надо решать на фоне развития инновационных способностей, но не одного человека, а целой нации, на фоне смены ее социального портрета. Нужна кардинальная реформа <всего педагогического дела> и нужна общегосударственная программа проведения этой реформы. Элементами этой программы, должны стать:

- *научно-педагогическая* реформа, которая призвана обосновать научное обеспечение процесса обновления педагогической практики; педагогика нуждается в новой философии, в новых концепциях тех наук, которые так или иначе причастны к педагогическим процессам;

- *системно-социальная педагогическая* реформа, которая означает создание новой социально-педагогической инфраструктуры; проведение этой части реформы затрагивает стратегию общественного и государственного развития;

- *практическая* реформа образовательных систем, то есть обновление образования, обучения во всех учебных заведениях ДПО на основе соответствующих программ.

В практике мирового опыта образования взрослых исследователи все чаще заостряют внимание на наличии общих проблем:

- ориентация многих работников не на достижение успеха, а на избегание неудачи;
- боязнь риска и трудностей;
- низкий уровень притязаний;
- установки типа <проще использовать традиционный способ обучения, т.к. <всякая инициатива наказуема>;
- отсутствие интереса к саморазвитию и самореализации;
- грубая культура общения в целом и низкая эмпатия во взаимоотношениях со студентами в частности;
- отсутствие навыков паритетного общения;
- приверженность к стереотипам и низкая способность к импровизациям;
- непонимание своего профессионального предназначения (своей учительской миссии) и как следствие неполнота самоактуализации в труде;
- неспособность к многоуровневой рефлексии и как следствие эмоциональное выгорание через 10-15 лет преподавательской работы.

Отметим, что не только реформа образования в целом, но и внедрение любых педагогических новаций в нашей стране зависят и от Министерства образования, и от органов образования на местах, и от руководителей всех типов учебных заведений, и от учителей и преподавателей школ, ПУ, лицеев, колледжей, вузов. Мы глубоко убеждены, что все зависит от воли к творческой активности на всех уровнях общества. Не видеть этого и ничего не менять на своем уровне – значит, способствовать тому упадку и той деградации, которые царят сейчас в нашем образовании.

Инновационной деятельности должна разрабатываться на основе модели социального взаимодействия, которая создана в зарубежной педагогической инноватике. Построение модели также должно учитывать рефлексивно-деятельностный подход. Соединение этих двух источников позволило предложить «международную» модель инновационной деятельности учителя, в которой нашлось место всем элементам инновационного процесса как социального явления (см. схему 1).

Для того чтобы решить, какие модели подготовки специалистов в области дополнительного профессионального образования взрослых являются наиболее приемлемыми для современного общества, следует взвесить различные факторы с расчетом на долгосрочную перспективу. Рассмотрим некоторые из них [6-7].

Экзаменационная модель (Англия).

Предполагает описание навыков, которые должны быть приобретены, критерии их оценки. Основное требование – проверка навыков во время экзаменов: выполнение экзаменационных требований является доказательством обеспечения стандарта обучения взрослого населения. Сам процесс обучения не регулируется стандартом. Модель явно ориентирована на результат. Основное преимущество данной модели – отсутствие в стандарте конкретных требований к усвоению знаний. Все зависит, в большей степени, от качества экзаменационных вопросов и организации, выдающей сертификат.

Профессиональная модель (Германия)

Модель ориентирована на образовательный процесс с контролем результатов. В качестве целей выступает приобретение целостной профессиональной компетенции, благодаря чему взрослый человек может работать по целому ряду профессий на рынке труда. Стандарты, соответствующие модели, способствуют развитию индивидуальности, так как учитывают наряду с требованиями к общей образовательной компетенции и требования отдельных компаний. Содержатся указания относительно содер-

Схема 1.



жания, организации, продолжительности учебного процесса. Процесс обучения не носит случайного характера. Сформулированы требования к экзаменам и задана форма проведения экзаменов. Как правило, экзамены относятся ко всем умениям и навыкам, которыми нужно овладеть. Модель ориентирована на результат обучения.

Модульная модель (Нидерланды)

Модули используются как экзаменационные и учебные блоки. Они могут быть достаточно четко определены и быть узкоспециализированными или достаточно обширными, включать несколько видов деятельности. Точкой отсчета являются специфические виды деятельности, которые получают описание, дается перечень необходимых знаний и навыков. В стандарте даются рекомендации о сочетании и необходимой дидактической последовательности учебных блоков. Модули легче заменять, модернизировать.

Комбинированная модель обучения (Россия)

На основе описанных моделей применяется конструкция, сочетающая все перечисленные модели. Исходной точкой в последнее время должны стать профили выполняемых видов деятельности на основе компетенций. На основе такого построения образовательной профессиональной программы оформляются учебные модули, которые связаны между собой единым содержанием. Экзаменационные требования относятся к комплексным учебным разделам, что позволяет обеспечить постепенное достижение профессиональной компетенции, а также провести комплексную оценку знаний.

Отношение взрослого населения к системе дополнительного образования в России и за рубежом нельзя оценить однозначно. Обратимся к имеющимся статистическим фактам. Данные исследования показывают, что работа большинства респондентов связана с их первым высшим образованием и, как правило, они хотят получить дополнительное образование в той же сфере с целью детализации имеющихся и получения новых знаний. Среди причин выбора обучения именно в России респонденты отмечают следующие факторы: получить образование, ориентированное на российскую специфику; недостаточность средств на обучение за рубежом; недостаточность времени на обучение за рубежом; высокое качество российского образования. Среди причин обучения за рубежом: высокое качество зарубежного образования, желание работать в иностранной компании в России, желание жить и работать за рубежом, желание выучить язык.

В связи с переходом системы российского образования на европейские стандарты предметом сравнительного анализа может быть и процесс формирования и развития профессиональных компетенций.

Зарубежный опыт использования компетентностного подхода в образовательной практике обучения, в том числе и взрослых сводится к следующим примерам.

Система образования Нидерландов нацелена на развитие у обучаемых ряда компетенций. К таким компетенциям отнесены:

- стратегическая компетенция, предполагающая развитие умения выстраивать перспективу будущего;
- предметная компетенция, связанная со специфическими для изучаемого предмета знаниями и навыками;
- методическая компетенция, содержанием которой являются распорядительские навыки;
- социально-коммуникативная, основными составляющими которой являются навыки сотрудничества, восприятие критики, предоставление и принятие обратной связи;
- нормативно-культурная компетенция, включающая в себя профессиональное отношение, мотивацию, готовность к достижению результата;
- учебная компетенция, определяющая развитие учебных навыков, рефлексии, навыков оформления.

В австрийской системе образования выделяются следующие ключевые компетенции:

- компетенции, направленные на самореализацию личности;
- социальные компетенции;
- компетенции в определенных сферах деятельности.

К компетенциям в определенных сферах, деятельности относятся компетенции в таких сферах как «Язык и коммуникация», «Творчество и дизайн», «Человек и общество»; «Здоровье и движение», «Природа и техника». К социальным компетенциям относится способность к коммуникации, способность к работе в команде, обозначение и разрешение конфликтов, понимание других, контактность, социальная ответственность.

В британской педагогике дополнительного образования выделяется шесть ключевых компетенций, которые можно условно разделить на две большие группы:

- основные компетенции: общение, вычислительная грамотность, информационная грамотность;
- ключевые компетенции широкого профиля: умение работать с другими; умение учиться и совершенствоваться; умение решать задачи.

Следует отметить, что в Великобритании существует понятие «квалификация в области ключевых компетенций». В него входят знания и умения, которыми должен обладать выпускник по конкретной специальности, и указано, где именно (университет, факультет, специализация) и на каких условиях (схемы обучения, оплата, льготы, гранты) можно их изучить в форме определенных академических предметов (учебных курсов, дисциплин). Квалификация в области ключевых компетенций входит в «национальную квалификационную рамку», то есть умения и навыки, которыми человек овладел, могут быть проверены как в процессе обучения, так и при приеме на работу, а также на соответствие занимаемой должности.

В британской системе образования нет обязательного минимума знаний, который учащийся должен получить. При этом стандарт выполняет роль ориентира, а не обязательного минимума (в отличие от российской системы образования).

Опыт работы по развитию ключевых компетенций в разных странах убеждает в том, что ключевые компетенции – это необходимое условие повышения качества образования, в том числе и дополнительного. Эволюционирующие тенденции развития современного образования, характеризующиеся процессами глобализации, диверсификации, интеграции России в европейское образовательное пространство, обострили проблему профессиональной адаптации человека в условиях быстроменяющейся социально-экономической среды. Активные процессы развития рыночных отношений во всех сферах профессиональной деятельности россиян обострили ситуацию на отечественном рынке труда и профессий. Высокая конкуренция между специалистами сформировала новые факторные условия трудоустройства личности как конкурентоспособного специалиста.

Поэтому сегодня наиболее актуальным является предоставление возможности гражданам получить дополнительное профессиональное образование определенного профиля и уровня в соответствии с ситуацией на рынке труда. Вариативность системы ДПО позволяет профессионально совершенствоваться, получать новую квалификацию, включаясь в процесс непрерывного профессионального самоопределения, ориентируясь при этом на «образование через всю жизнь». Включение России в Болонский процесс, когда «обязательным становится обучение и подготовка в течение всей жизни», определяет состоятельность социально-педагогического анализа непрерывного образования и места в его становлении системы ДПО.

В условиях изменений социально-экономического устройства российского общества стратегическое планирование работы учреждений ДПО приобретает важное государственное и социальное значение. Вместе с тем, финансирование и поддержка учреждений ДПО вошла в систему целевых показателей Федераль-

ной целевой программы развития образования весьма ограничено, что снижает устойчивость работы данных учебных заведений. Им предстоит в основном рассчитывать на рыночные механизмы финансирования образовательных программ, что может быть достигнуто за счет реализации научно обоснованной стратегии устойчивого функционирования и планомерного развития, направленной на повышение качества образовательных программ на основе научных исследований, инновационных разработок, инновационных методов обучения.

Огромный потенциальный рынок дополнительного профессионального образования в России еще только формируется, но уже требует определения концептуальных направлений инновационного обеспечения и развития. В условиях жесткой рыночной конкуренции необходимо разработать теоретические и методологические основы проектирования развития системы ДПО. Для этого необходима гибкая система инструментов, форм, методов, моделей, учитывающих социально-экономические, структурные и инновационные изменения, способствующих повышению качества образования. Развитие системы ДПО столкнулось с множеством проблем объективного и субъективного характера.

Необходимость разработки организационно-педагогических условий развития системы ДПО в условиях реформирования образования предопределяется рядом существующих противоречий между:

1. острой необходимостью системы ДПО в российском образовательном пространстве и отсутствием четкой федеральной политики в области ДПО, ее нормативно-правовом и финансово-экономическом регулировании, включая государственную аккредитацию учреждений ДПО, государственные образовательные стандарты для системы ДПО;
2. необходимостью стратегии развития системы ДПО, определения ее приоритетов, реализации этой стратегии через федеральные программы, крупные социально-педагогические эксперименты и инновационные проекты и отсутствием для этого нормативной базы и организационных механизмов;
3. значительным и постоянным увеличением номенклатуры профессий и специализаций, необходимостью постоянного обновления знаний у специалистов и инерционностью существующей системы образования ДПО;
4. переходом на ФГОС нового поколения в профессиональном образовании, основанного на компетентностном подходе и неспособением обновления образовательных программ и оперативных технологий обучения в системе ДПО.

Обозначенные противоречия могут быть эффективно устранены при условии построения образовательного процесса на принципах модульной конструкции программ в замен комбинированной.

Библиографический список

1. Андрагогика постдипломного педагогического образования: научно методическое пособие / под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. – СПб., 2007.
2. Бабкова, Е. Чему научат в датском королевстве [Э/п]. – Р/д: / <http://gzt.ru/politics/2005/02/15/121100.htm>
3. Байденко, В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – М., 2002.
4. Анисимов, О.С. Игровые формы обучения профессиональному мышлению. – М., 1989.
5. Анисимов, О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М., 1991.
6. Борисова, Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному. – М., 2000.
7. Брайан, Т. Технология достижений: турбокоучинг по Брайану Трейси. – М., 2009.

Bibliography

1. Andragogika postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: nauchno metodicheskoe posobie / pod red. S.G. Vershlovskogo, G.S. Sukhobskoy. – SPb., 2007.
2. Babkova, E. Chemu nauchat v datskom korolevstve [Eh/r]. – R/d: / <http://gzt.ru/politics/2005/02/15/121100.htm>
3. Baydenko, V.I. Bolonskiy process: strukturnaya reforma vihsshego obrazovaniya Evropih. – M., 2002.
4. Anisimov, O.S. Igrovihe formih obucheniya professionalnomu mihsleniyu. – M., 1989.
5. Anisimov, O.S. Metodologicheskaya kul'tura pedagogicheskoy deyatel'nosti i mihsleniya. – M., 1991.
6. Borisova, N.V. Ot tradicionnogo cherez modul'noe k distancionnomu. – M., 2000.
7. Brayjan, T. Tekhnologiya dostizheniy: turbokouching po Brayjanu Treyjsi. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 16.12.11

УДК 158

Fedosenko E.V. THE ORGANIZATION OF PSYCHOLOGO-AKMEOLOGICAL SPACE OF SELF-REALIZATION OF CHILDREN-ORPHANS. In article the problem of complex development and professional self-determination for the purpose of their successful self-realization in adult life is considered. The conceptual approach (methodology, the maintenance, stages, criteria of an estimation and step-by-step algorithm) to innovative system of support of self-realization of children-orphans – psihologo-akmeologicheskoe space of the semisubject interaction promoting взаимобуславливающей self-realization of everything, subjects participating in it is presented.

Key words: psihologo-akmeological space, psihologo-akmeological support, self-realization, children-orphans.

Е.В. Федосенко, канд. психол. наук, ст науч. сотрудник Учреждения РАО «Институт педагогического образования», Санкт-Петербург, E-mail: efedosenko@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА САМОРЕАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

В статье рассматривается проблема комплексного развития и профессионального самоопределения с целью их успешной самореализации во взрослой жизни. Представлен концептуальный подход (методология, содержание, этапы, критерии оценки и пошаговый алгоритм) к инновационной системе сопровождения самореализации детей-сирот – психолого-акмеологическое пространство полусубъектного взаимодействия, способствующего взаимообуславливающей самореализации всех, участвующих в нем субъектов.

Ключевые слова: психолого-акмеологическое пространство, психологическо-акмеологическое сопровождение, самореализация, дети-сироты.

Одна из важнейших задач современного российского общества – сопровождение осознанного профессионального самоопределения и самореализации детей-сирот. Выбор профессии – одна из важных жизненных задач. Трудовое становление личности в любых социально-экономических условиях остается фундаментальной задачей воспитания. Наша общая цель – это «формирование социально грамотной и социально мобильной личности, осознающей свои гражданские права и обязанности». Такая личность и является тем «человеческим капиталом», по словам Д.А. Медведева, который может стать стратегическим ресурсом страны. С целью решения данной проблемы перед нами встает вопрос объединения и координации совместных усилий всех систем общества для осуществления поставленной цели. Результатом такого объединения может стать организация психолого-акмеологического пространства, которое будет способствовать самореализации детей-сирот.

Идея организации развивающего профессионального пространства полусубъектного взаимодействия специалистов сферы образования и других сфер общества, которое бы способствовало системному, лонгитюдному сопровождению комплексного развития детей-сирот с целью их успешной самореализации

за пределами детского учреждения. Результатом этого сопровождения должно стать профессиональное самоопределение воспитанника как первый этап его продуктивной профессиональной самореализации. Важность и значимость профессиональной самореализации для воспитанников детских домов объясняется утратой такого важнейшего социального института как семья, поэтому успешное профессиональное самоопределение и дальнейшая профессиональная самореализация может стать для него тем фундаментом, который будет способствовать продуктивной стратегии жизни воспитанника на протяжении всего его жизненного пути.

Мы полагаем, что существующая система профориентации (даже целенаправленно поддерживаемая различными благотворительными организациями), а также психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот не может в полной мере способствовать их комплексному развитию и самореализации во взрослой жизни. По нашим наблюдениям, низкий уровень адаптации детей-сирот в обществе объясняется в большей степени отсутствием адекватного профессионального выбора сочетаемого со специфическими психологическими особенностями воспитанников, невозможностью и неумением реализовать свой природный потенциал.



Рис. 1. Полусубъектное взаимодействие в психолого-акмеологическом пространстве самореализации детей-сирот

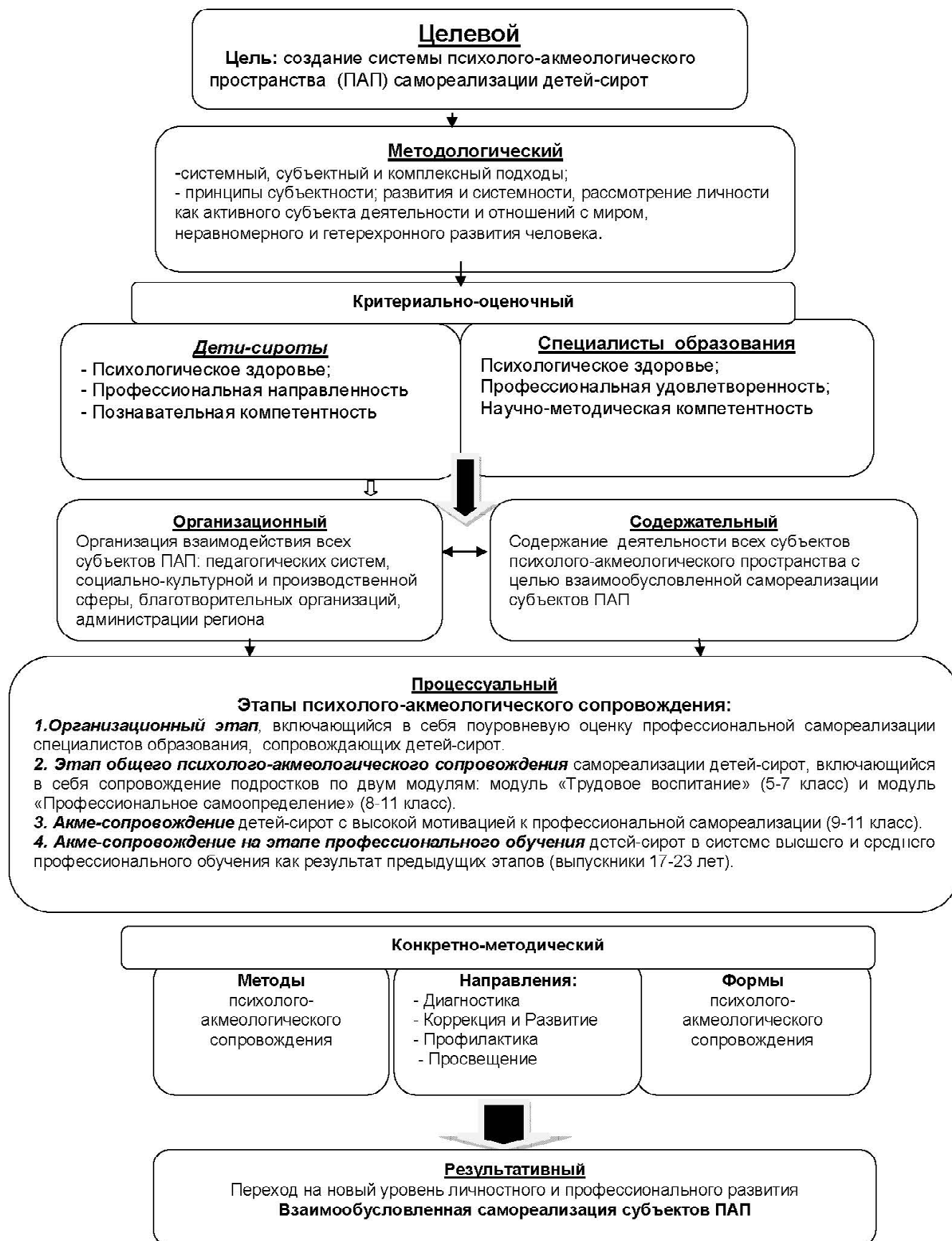


Рис. 2. Система ПАП самореализации детей-сирот

Таблица 1

Содержание деятельности субъектов психолого-акмеологического пространства самореализации детей-сирот

Объект сравнения Линия сравнения	Цель	Содержание деятельности в рамках психолого-акмеологического пространства самореализации детей-сирот
Научное учреждение	Организация системы успешного взаимодействия полисубъектного пространства самореализации детей-сирот.	Научно-методическое и организационное сопровождение. Организация научно-практических мероприятий (конференций, семинаров, тренингов, мастер-классов и т.п.) с целью повышения профессиональной компетентности специалистов образования и психолого-педагогической компетентности остальных субъектов взаимодействия. Заключение договоров о творческом сотрудничестве с различными субъектами взаимодействия.
Комитет по образованию	Повышение уровня организации деятельности образовательных учреждений для детей-сирот.	Административная поддержка и юридическое консультирование организации сопровождения самореализации детей-сирот: совместные мероприятия для детей-сирот (Молодежный региональный форум «Мое будущее зависит от меня»); информационные совещания с директорами детских домов.
Учреждения НПО	Привлечение будущих обучающихся в учреждение. Улучшение контингента обучающихся.	Сопровождение профессиональной самореализации детей-сирот: организация профориентационных мероприятий (экскурсий, профпроб, профпрактик, мастер-классов). Проведение совместных научно-практических мероприятий с целью повышения профессиональной компетенции (психолого-педагогической, научно-методической) специалистов учреждения. Помощь в апробации опытно-экспериментальных исследований в области самореализации субъектов образования.
Учреждение СПО (в том числе педагогические колледжи)	Привлечение будущих студентов в учреждение. Улучшение контингента абитуриентов.	Сопровождение профессиональной самореализации детей-сирот: организация профориентационных мероприятий (экскурсий, профпроб, профпрактик, мастер-классов). Проведение совместных научно-практических мероприятий с целью повышения профессиональной компетенции специалистов учреждения. Профессиональная самореализация студентов педагогических колледжей через психологическую поддержку самореализации детей-сирот (тренинги, консультирование, уроки психологии) в рамках профессиональной практики. Помощь в апробации опытно-экспериментальных исследований в области самореализации субъектов образования.
Учреждения ВПО	Привлечение будущих студентов в учреждение. Улучшение контингента абитуриентов.	Сопровождение профессиональной самореализации детей-сирот: организация профориентационных мероприятий (экскурсий, профпроб, мастер-классов). Проведение совместных научно-практических мероприятий с целью обмена опытом. Разработка совместных проектов психологического сопровождения самореализации субъектов сферы образования. Профессиональная самореализация студентов-психологов через психологическую поддержку самореализации детей-сирот (тренинги, консультирование, уроки психологии) в рамках профессиональной практики. Профессиональная самореализация студентов разных с различной специализацией через: волонтерскую деятельность; преломление профессиональных знаний студентов к решению проблем сиротства в России (научно-исследовательские проекты, например «Морально-нрав-ственное воспитание детей-сирот через рекламные слэнги», специальность «дизайн и компьютерная графика и т.п.). Написание студентами-психологами научно-исследовательских, дипломных работ по проблематике самореализации детей-сирот. Помощь в апробации опытно-экспериментальных исследований в области самореализации субъектов образования.
Центры психолого-медико-социального сопровождения	Расширение профессиональных творческих связей с целью научно-методической поддержки.	Психологическое сопровождение профессиональной самореализации детей-сирот: организация профориентационных мероприятий (профинформационные занятия, профориентационные тренинги, профессиональный отбор, составление индивидуального профессионального маршрута). Психологическое консультирование, поддержка. Совместная разработка программ сопровождения самореализации детей-сирот и повышения компетентности специалистов образования. Проведение совместных научно-практических мероприятий с целью повышения профессиональной компетенции специалистов центра. Помощь в апробации опытно-экспериментальных исследований в области самореализации субъектов образования. Помощь в организации сопровождения самореализации детей-сирот в районе местонахождения центра.

Производственные предприятия	Привлечь будущих специалистов, возможных заказчиков; социальная ответственность.	Сопровождение профессиональной самореализации детей-сирот: организация профориентационных мероприятий (экскурсий, профпроб, мастер-классов).
Социально-культурная сфера	Социальная ответственность; реклама.	Сопровождение всестороннего развития детей-сирот: организация экскурсий, мастер-классов, концертных представлений
Учреждения для детей-сирот	Повышение статуса учреждения – всестороннее развитие воспитанников.	Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот (профориентационные мероприятия, психологическое консультирование, поддержка; воспитательная работа и т.п.). Совместная разработка программ сопровождения самореализации детей-сирот, проведение психологических исследований. Помощь в апробации опытно-экспериментальных исследований в области самореализации субъектов образования.

Однако развитие и продуктивная самореализация воспитанников во многом взаимосвязана с уровнем профессиональной самореализации тех, кто сопровождает это развитие. В связи с этим мы сочли необходимым создать такое развивающее полисубъектное пространство, в котором и сопровождающие, и сопровождаемые находились в системе взаимообусловленной самореализации. Это развивающее полисубъектное пространство должно быть максимально широким, учитывая основные факторы жизнедеятельности детей-сирот: замкнутость и ограниченность пространства жизни, ограниченные и однообразные социальные контакты [1].

Важнейшим условием функционирования данного пространства является, по мнению автора, построение продуктивной системы сопровождения профессиональной самореализации специалистов образования, повышение их профессиональной компетентности в широком смысле этого понятия. Системообразующим фактором организации полисубъектного профессионального пространства всех субъектов взаимодействия в мегаполисе может стать научный институт (в частности, ученые психологи), выполняющие роль научно-методического и организационного центра, разрабатывающего концепцию психолого-акмеологического сопровождения детей-сирот с целью их успешной самореализации в постинтернатном пространстве при поддержке благотворительных организаций.

Таким образом, автор приходит к выводу организации психолого-акмеологического пространства, которое бы способствовало комплексной самореализации всех его субъектов (рис. 1.)

Построение данного пространства должно основываться, по нашему мнению, на таких методологических подходах и принципах, как: системный, комплексный и субъектный подходы. Принципы субъектности; развития и системности, рассмотрение личности как активного субъекта деятельности и отношений с миром, неравномерного и гетерохронного развития человека [2-3]. Самоопределение, самоактуализации, саморазвитие и самореализация представлены как основные категории концепции самореализации детей-сирот в психолого-акмеологическом пространстве.

Путем теоритико-эмпирического анализа мы опередили критерии, показатели и уровни самореализации детей-сирот в психолого-акмеологическом пространстве. К критериям самореализации детей-сирот автор относит: *психологическое здоровье* (показатели: развитие самосознание, адекватная самооценка, уровень эмоционально-волевой сферы, поведенческая регуляция, *развитая ценностно-смысловая сфера*); *профессиональная направленность* (развитые трудовые навыки, знания о мире профессий, образ «Я» в профессии); *познавательная компетентность* (интеллектуальная лабильность, когнитивное развитие). В соответствии с выявленными критериями и показателями выявляются уровни самореализации воспитанников: высокий, средний и низкий.

Для успешной организации взаимодействия субъектов психолого-акмеологического пространства необходимо учитывать цели и задачи каждого субъекта в соотношении с глобальной целью нашего исследования. Детально содержание деятельности каждого субъекта пространства представлено в таблице 1.

Далее мы разработали систему психолого-акмеологического пространства самореализации детей-сирот, которая включает следующие блоки: целевой, методологический, организационный, содержательный, критериальный, конкретно-методический и результативный (рис. 2).

В соответствии с разработанной нами системой организации психолого-акмеологического пространства самореализации

детей-сирот было проведено экспериментальное исследование. В нем приняло участие 1201 респондентов: 802 специалиста системы образования России (Санкт-Петербурга, Ленинградской области) и Украины (Запорожье) – учителя, педагоги-психологи, практические психологи, социальные педагоги, воспитатели детских домов и школ-интернатов, преподаватели начального и среднего профессионального образования; студенты педагогических колледжей; 367 воспитанников детских домов; 32 специалиста благотворительных организаций, социокультурной и производственной сферы.

Исследование было разделено на 4 масштабных этапа:

1. *Организационный этап*, включающий в себя поуровневую оценку профессиональной самореализации специалистов образования, сопровождающих детей-сирот в условиях учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

2. *Этап общего психолого-акмеологического сопровождения* самореализации детей-сирот, включающий в себя сопровождение подростков по двум модулям: модуль «Трудовое воспитание» (5-7 класс) и модуль «Профессиональное самоопределение» (8-11 класс).

3. *Акме-сопровождение* детей-сирот с высокой мотивацией к профессиональной самореализации (9-11 класс).

4. *Акме-сопровождение на этапе профессионального обучения* детей-сирот в системе высшего и среднего профессионального обучения как результат предыдущих этапов (выпускники 17-23 лет).

Таким образом, **организационный этап** является первым целевым компонентом психолого-акмеологического пространства самореализации детей-сирот. Цель данного этапа – разработка научно-методического содержания и схемы многоуровневого пошагового полусубъектного взаимодействия в психолого-акмеологическом пространстве самореализации детей-сирот. Исходя из цели данного этапа, он представлен двумя стадиями: формирование научно-методического содержания проекта сопровождения самореализации детей-сирот; создание схемы многоуровневого пошагового полусубъектного взаимодействия в психолого-акмеологическом пространстве самореализации детей-сирот.

Результатом первой стадии становятся проекты сопровождения детей-сирот, способствующие их успешной самореализации на протяжении всего жизненного пути.

Результатом второй стадии становится создание схемы многоуровневого пошагового полусубъектного взаимодействия в психолого-акмеологическом пространстве самореализации детей-сирот (рис. 1).

Таким образом, для успешного развития подростка и его самореализации мы создаем многоуровневое полисубъектное профессиональное пространство, цель которого не только самореализация детей-сирот и взаимообусловленная самореализация всех участвующих в нем субъектов. Научное учреждение является организующим, связующим звеном взаимодействия этого пространства. Успешное взаимодействие, сотрудничество, со-творчество может осуществляться только на взаимной всех участников полисубъектного пространства. В связи с этим следующая задача научного учреждения – это поиск общих векторов творческого сотрудничества со всеми субъектами психолого-акмеологического пространства с целью самореализации детей-сирот через профессиональную самореализацию субъектов взаимодействия. Для успешной организации взаимодействия субъектов психолого-акмеологического пространства осуществляется на основе интеграции общих целей в соотношении с глобальной целью нашего исследования.

Для дальнейшей организации и выявления эффективности функционирования психолого-акмеологического пространства нам было необходимо проанализировать особенности профессиональной самореализации педагогов, которые непосредственно сопровождают самореализацию детей-сирот в условиях детских домов и школ-интернатов. Такая группа составила у нас 120 специалистов образования.

По выявленным критериям профессиональной самореализации специалистов образования (психолог, педагог, воспитатель, социальный педагог) мы ранжировали специалистов в зависимости от уровня их профессиональной самореализации, учитывая экспериментальные данные нашего исследования. Уровни профессиональной самореализации специалистов экспериментально были сформированы следующим пошаговым алгоритмом: концептуально обоснованы критерии профессиональной самореализации; раскрыто их содержание и уровни; определены методы и методики исследования содержания данных критериев; экспериментально установлены и определены уровни профессиональной самореализации специалистов образования на основе диагностического исследования. В результате пошагового алгоритма были созданы 12 «моделей» профессиональной самореализации специалиста. По результатам экспериментального исследования были выявлены 3 наиболее часто встречающиеся «модели» уровней профессиональной самореализации специалистов образования:

1-ая модель *средний уровень самореализации* (средний уровень психологического здоровья, профессиональной удовлетворенности и научно-методической компетентности) – 54 % опрошенных от общей выборки (n=120);

2-ая модель *низкий уровень самореализации* («синдром профессионального выгорания») – низкий уровень психологического здоровья и профессиональной удовлетворенности при средне-высоком уровне научно-методической компетентности – 23 % специалистов образования.

3-ья модель *акме-уровень самореализации* – высокий уровень профессиональной удовлетворенности и научно-практической компетентности с средне-высоким уровнем психологического здоровья – 13 % от общей выборки.

На втором этапе общего психолого-акмеологического сопровождения самореализации детей-сирот, включающего в себя сопровождение подростков по двум модулям: модуль «Трудовое воспитание» (5-7 класс) и модуль «Профессиональное самоопределение» (8-11 класс). Сопровождение самореализации детей-сирот по обоим модулям осуществляется на 4 стадиях:

первичная диагностика, разработка коррекционно-развивающих мероприятий, коррекция и развитие, профилактика, просвещение (проходят параллельно), динамическая диагностика. Результат сопровождения оценивается во взаимосвязи уровня самореализации воспитанника с уровнем профессиональной самореализации педагога.

По результатам первичной диагностики выявлено средне-низкий уровень самореализации психологического здоровья: неадекватная самооценка, повышенная враждебность к окружающему миру, высокий уровень негативизма. Анализ особенности механизмов психологической защиты показал, что воспитанники используют примитивные, протективные механизмы психологической защиты («отрицание», «реактивные образования», «регрессия»). Эти механизмы не допускают поступления конфликтной и травмирующей личности информации в сознание.

На третьем этапе акме-сопровождения проводится глубинная отборочная диагностика уровня самореализации воспитанников (9-11 классов) с высоким уровнем мотивации к успешной профессиональной самореализации (поступление в вуз или колледж). После комплексного психологического отбора осуществляется сопровождение (коррекционно-развивающая работа, просвещение, профилактика) самореализации воспитанника. Результат этапа оценивается оп трем критериям: психологическое здоровье, профессиональное самоопределение, познавательная компетентность.

На четвертом этапе Акме-сопровождение на этапе профессионального обучения детей-сирот (17-23 лет) в системе высшего и среднего профессионального образования как результата организации и функционирования психолого-акмеологического пространства осуществляется психолого-акмеологическая поддержка выпускников, проводятся акмеологические тренинги, групповые и индивидуальные психологические консультации, способствующие успешной самореализации вне стен детского учреждения.

Таким образом, нами была построена и апробирована система самореализации детей-сирот в психолого-акмеологическом пространстве. Экспериментально подтверждена эффективность разработанной системы. Выявлено повышение уровня самореализации детей-сирот на всех этапах сопровождения, а также повышения уровня профессиональной самореализации детей-сирот. При этом мы отмечаем, что подобная проблема исследования крайне сложна и требует дальнейших теоретико-прикладных исследований.

Библиографический список

1. Кузьмина, Н.В. (Головко-Гаршина) Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М., 2001.
2. Абулханова-Славская, К.А. Акме в контексте жизненного пути человека // Акмеология: учебник / под общ. ред. А.А. Деркача. – М., 2002.
3. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1969.

Bibliography

1. Kuzmina, N.V. (Golovko-Garshina) Akmeologicheskaya teoriya povysheniya kachestva podgotovki specialistov obrazovaniya. – M., 2001.
2. Abuljhanova-Slavskaya, K.A. Akme v kontekste zhiznennogo puti cheloveka // Akmeologiya: uchebnik / pod obth. red. A.A. Derkach. – M., 2002.
3. Ananjev, B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. ? L., 1969.

Статья поступила в редакцию 16.12.11

УДК 374+379.8

Sculga, I.I. PEDAGOGICAL MODEL OF THE CHILDREN'S LEISURE ORGANIZATION IN THE REGION. The description of a possible content and methods of children and youth leisure organisation taking into account the specific cultural characteristics of the region, staff provision in the sphere of children's free time, and the experience of the professional training of teachers as organisers of the children's leisure is presented in the article.

Key words: junior and youth leisure, pedagogical animation, modeling of a pedagogical system, professional preparedness of the teacher – the leisure organizer, educational technologies in the system of higher professional education.

И.И. Шульга, канд. пед. наук, доц. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: sayanskaya@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКОГО ДОСУГА В РЕГИОНЕ

В статье предлагается описание возможного содержания и методов организации детско-юношеского досуга с учетом культурных особенностей конкретного региона, кадрового обеспечения сферы детского досуга и опыт профессиональной подготовки педагогов в качестве организаторов детского досуга.

Ключевые слова: детско-юношеский и молодежный досуг; педагогическая анимация; моделирование педагогической системы; профессиональная готовность педагога – организатора досуга; образовательные технологии в системе высшего профессионального образования.

Системные изменения современного мира обостряют проблему формирования новых социально-культурных стандартов жизни людей, которые в широком диапазоне представлены в сфере их свободного времени. Особую значимость приобретает эта проблема для воспитания следующих поколений, с учетом того, что количество свободного времени молодежи неуклонно возрастает, а его качество снижается. Необходимость социального регулирования, контроля и педагогического руководства сферой детско-юношеского досуга обусловлена такими процессами, как: высоким динамизмом свободного времени молодежи, появлением новых форм проведения досуга, рассматриваемых обществом как неадекватные; коммерциализацией молодежной досуговой инфраструктуры, сокращением доступных предложений молодым в сфере их свободного времени со стороны культурно-образовательной системы; увеличением доли маргинального досуга подростков и юношества, особенно за пределами влияния традиционных институтов воспитания (школы, учреждения дополнительного образования).

В таких условиях требования к качеству педагогической организации детского досуга и подготовки специалистов по управлению и организации детско-юношеского досуга резко возрастают. В настоящее время подготовка специалистов к педагогической организации детского досуга не является самостоятельным направлением или профилем профессионального образования, что серьезно осложняет кадровую наполненность указанной сферы адекватными специалистами. Проблема такой подготовки педагогов может быть решена в рамках современной системы высшего профессионального педагогического образования, которое имеет большие возможности для эффективной организации указанного процесса в силу серьезных гуманистических преобразований, происходящих в ней и превращающих ее в более гибкую, вариативную и открытую.

Осуществленный научно-теоретический анализ детского досуга показал, что различные авторы, исследующие его проблематику, связывают педагогическую организацию свободного времени людей с категорией «социальная анимация». Они представляют социальную анимацию как сферу общественной деятельности, «всеобщее социальное явление», имеющее своей высшей целью «одухотворение досуга» конкретной личности и всего общества. Наука выделяет самостоятельный статус сферы свободного времени как пространства социального воспитания подрастающего поколения. Данное обстоятельство существенным образом влияет на современную образовательную политику большинства стран Европы, в т.ч. России, и обуславливает инновационные процессы в подготовке специалистов для указанной сферы.

Педагогическая теория рассматривает детско-юношеский досуг как особое пространство социального воспитания подрастающего поколения, которое позволяет использовать не только возможности педагогической системы общества, т.е. системы образования, но также и культуры, спорта, молодежных организаций, масс-медиа, шоу-бизнеса и др.

Педагогическая анимация как профессиональная деятельность педагога по организации досуга определена нами как тип педагогической деятельности, который представляет собой совокупность различных взаимодействий педагога и воспитанников в досуговой сфере, с помощью которых удовлетворяются и развиваются релаксационно-оздоровительные, культурно-образовательные, творческие, духовно-нравственные потребности и интересы, формируется социально-активная личность, способная к преобразованию окружающей действительности и самой себя.

Детский досуг предъявляет особые требования к личности педагога, которые отражены в понятии профессиональная готовность к педагогической анимации. Под готовностью к профессионально-педагогической аниматорской деятельности следует понимать особое личностное состояние педагога, включающее в себя взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, процессуальный, креативный, рефлексивно-оценочный, которые состоят из соответствующих их содержанию компетенций, приобретаемых в процессе профессиональной подготовки.

Непременным условием формирования готовности к педагогической анимации является опыт самостоятельной деятельности студентов в процессе обучения, который может быть при-

обретен в случае наличия соответствующей системы педагогически организованного досуга детей, подростков, молодежи. В Новосибирской области существует достаточно отлаженная система организованного детского досуга. Указанная система выступает базой для соответственно организованной педагогической практики студентов НГПУ.

Представление о системной организации детско-юношеского и молодежного досуга в Новосибирской области имеет определенное строение, в основе которого – объективно сложившиеся условия, характеризующие современную ситуацию в регионе. Анализ данных условий позволил осуществить моделирование системы педагогической анимации в Новосибирской области.

В качестве основных критериев для разработки региональной модели педагогической анимации были рассмотрены: учет и оценка досуговых интересов детей, подростков и молодежи и их запросы в сфере отдыха и оздоровления; наличие в регионе разработанной нормативно-правовой базы, регламентирующей предоставление услуг в указанной сфере; межведомственное взаимодействие и деятельность государственных органов и ведомств, обеспечивающие функционирование различных учреждений в сфере детского отдыха, оздоровления и досуга; наличие развитой инфраструктуры детско-юношеских досуговых учреждений; кадровая обеспеченность указанной сферы и возможности ее пополнения и развития с учетом изменяющихся запросов потенциальных потребителей досуговых услуг (детей, подростков, молодежи).

Основное содержание модели педагогической анимации включает в себя совокупность взаимосвязанных трех уровней. Первый уровень характеризует специфику социально-педагогической системы в сфере детско-юношеского и молодежного досуга в Новосибирской области и отражает ресурсы региона, потенциально доступные для использования в реализации системы. Данный уровень демонстрирует складывающиеся связи на уровне управления сферой, устанавливает цели и задачи ее функционирования и программирует организацию межведомственного взаимодействия. Второй уровень модели направлен на создание обоснованной системы обеспечения государственного заказа педагогическими кадрами в соответствии с временными рамками, содержанием, технологическими особенностями педагогической анимации в регионе. Третий уровень модели отражает процесс и результат профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров для региональной системы педагогической анимации на основе и с учетом изменяющихся потребностей и возможностей системы профессионального образования в Новосибирской области.

В рамках реализации представленной модели разработана педагогическая концепция, раскрывающая сущность, принципы, содержание и технологии процесса подготовки педагогов к педагогической анимации в системе высшего и послевузовского профессионального образования с учетом региональных особенностей. Методическое и организационное обеспечение процесса подготовки педагогов к педагогической анимации в предлагаемой модели достигается совокупностью когнитивных, активно-деятельностных, гуманистических образовательных технологий, согласно Е.В. Андриенко [1], которые были модифицированы с учетом специфики процесса профессионального образования педагогов для сферы детско-юношеского досуга. В предлагаемой модели реализация указанных технологий осуществляется вариативно и интегративно. Это означает, что они не следуют друг за другом в образовательном процессе, но осуществляются параллельно и кумулятивно. Такое понимание педагогической технологии профессиональной подготовки педагога к педагогической анимации обладает структурно-функциональной определенностью, которая обусловлена совокупностью компонентов рассмотренной ранее профессиональной готовности социального педагога к педагогической анимации (мотивационно-ценностный, когнитивный, процессуальный, творческий, рефлексивно-аналитический). Названные компоненты выступают как признаки сформированности готовности к педагогической анимации и служат исходным моментом для выявления уровней квалификации педагогов к указанной деятельности [2].

Формально выделенные уровни сформированности готовности могут соответствовать следующим квалификациям: базовый

уровень готовности соответствует квалификации «специалист со средним педагогическим образованием», «специалист с неоконченным высшим педагогическим образованием» (вожатый в ДОЛ); *репродуктивно-творческий уровень* соответствует квалификации «бакалавр педагогики», «специалист» (педагог-организатор, педагог дополнительного образования, социальный педагог); *творческий (исследовательский) уровень* соответствует квалификации «магистр педагогики» (методист, менеджер, начальник ДОЛ). Предлагаемая формализация результатов подготовки

весьма условна, т. к. содержательные характеристики готовности к педагогической анимации различных уровней отличаются лишь с точки зрения возможности продолжения подготовки, оставаясь концептуально едиными.

Представленная модель и технология профессиональной подготовки педагога как организатора детского досуга отражает конкретную специфику такой подготовки в профессиональном педагогическом образовании и проявляется на всех уровнях реализации концептуальной модели педагогической анимации в регионе.

Библиографический список

1. Андриенко, Е.В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя. – М., 2002.
2. Шульга, И.И. Профессиональная подготовка социальных педагогов – организаторов детского досуга в теории и практике педагогической анимации: монография. – Новосибирск, 2009.

Bibliography

1. Andrienko, E.V. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya professional'noy zrelosti uchitelya. – M., 2002.
2. Shul'ga, I.I. Professional'naya podgotovka social'nykh pedagogov – organizatorov detskogo dosuga v teorii i praktike pedagogicheskoy animatsii: monografiya. – Novosibirsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 16.12.11

УДК 378

Kabanov Ju. N. THE INTERNATIONAL CHILDREN'S OLYMPIC GAMES AS EXAMPLE SOCIOCULTURAL ACTIVITY.

The international children's Olympic Games in Siberia – Sibiriyada are a unique form sociocultural activity which includes the Olympic formation, physical training and sociocultural development. Possibilities of the given form of the organization of children's and youthful leisure are shown.

Key words: sociocultural activity, the Olympic movement, Sibiriyada.

Ю.Н. Кабанов, канд. биол. наук, зав. каф. физической культуры, САУМК, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

МЕЖДУНАРОДНАЯ ДЕТСКАЯ ОЛИМПИАДА КАК ПРИМЕР СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Международная детская олимпиада в Сибири – Сибириада – это уникальная форма социокультурной деятельности, которая включает олимпийское образование, физическое воспитание и социокультурное развитие. Показаны возможности данной формы организации детского и юношеского досуга.

Ключевые слова: социокультурная деятельность, олимпийское движение, сибириада.

В наше сложное и нестабильное время проблема воспитания молодого поколения приобретает особую актуальность, и важная роль здесь принадлежит социокультурной деятельности, поскольку только в условиях досуга потенциал молодого поколения проявляется особенно ярко.

Отечественный и международный опыт показывает, что одним из эффективных методов осуществления идеи интегрального воспитания является олимпийское образование и его составная организационная часть – комплексные игры-праздники, особенно детские, способные соединить в себе радость движения с художественным творчеством и универсальностью знаний [1-3].

Олимпийское образование – органичная часть народного образования, сочетающая в себе как основу физическую подготовку, так и дополняющая эстетическое, нравственное и духовное воспитание подрастающего поколения – учащейся молодежи по формуле «Спорт – Искусство – Интеллект», впервые предложенной Ю.П. Симаковым в 1995 г. [4; 5]. По аналогии с названием «Олимпиада» возник термин «Сибириада», который несёт в себе чувство гордости за родной край – Сибирь. Игры Сибириады представляют собой уникальное троеборье, включающее спортивные, интеллектуальные и художественные состязания детей и подростков.

Международная детская сибириада (МДС) – это детский олимпийский праздник и одновременно школа олимпийского образования детей. Лучшие выпускники школы МДС стали участниками Олимпийских и параолимпийских игр. Ирина Чашина и Елена Кронфельд прошли олимпийский путь от детской Сибириады (Новосибирск – 93 и Абакан-95) до 27-й Олимпиады в Сиднее – 2000. Международная детская сибириада (МДС) стала пробным камнем в закладке сибирского олимпийского здания, в формировании системы детского сибирского олимпийского движения, в распространении идеалов и принципов олимпийского образования. МДС способствует реализации основополагающих принципов олимпизма, сформулированных в Олимпийской Хартии, соединяет спорт с культурой, искусством и образованием, ставит его

на службу гармонического воспитания детей и молодежи, осуществляя таким образом социокультурные функции.

Старт первой Сибириаде был дан в 1993, хозяином выступил Новосибирск. Эстафета проведения Сибириад 1995, 1997 и 1999 годов продолжилась в Абакане (Республика Хакасия), Тюмени и Омске. В 2002 году Сибириаду снова принимает город на Иртыше, затем снова Новосибирск в 2004, 2006, 2008 и 2010 гг.

В основу концепции Международной детской сибириады [5], разработанной Ю.П. Симаковым, положены гуманистические идеи Пьера де Кубертена, философия олимпизма и принципы олимпийского движения, сформулированные в Олимпийской хартии 1991 года и, в частности, направленные на соединение спорта с культурой и образованием, устремленные «к созданию образа жизни, основывающегося на радости от усилия, на воспитательной ценности хорошего примера и уважения к всеобщим основным этическим принципам» [6, с. 3]. Концепция МДС отражает стремление способствовать более прочному соединению в единый процесс двух фундаментальных элементов гармонического воспитания – духовного и физического – и делать это на той стадии развития ребёнка, когда начинается активный и в известной мере осознанный процесс формирования его личности, то есть в возрасте 12-13 лет. Сибириада предлагает мальчикам и девочкам готовиться и проверять свои способности в спортивном, художественном и интеллектуальном состязаниях со своими сверстниками различных народов и стран, завоевывать в честной и благородной игре почётный титул абсолютного победителя – сибирионика (по аналогии с античными Олимпийскими играми – олимпионика), а также стать победителем в отдельном виде спорта, художественном или интеллектуальном конкурсе. Особое место в Сибириаде занимают соревнования детей-инвалидов, что значительно повышает гуманную значимость этого праздника.

Целями Международной детской сибириады являются: ориентация общественного сознания на формирование здорового образа жизни детей и родителей, организационное совершенство

вание процесса физического, эстетического и духовно-нравственного воспитания в семье и школе, содействие распространению и развитию олимпийского образования в Сибирском регионе, воспитание подрастающего поколения на основе принципов гуманизма, единства интеллектуально-го, эстетического и физического развития.

Задачи:

- популяризация идеи и принципов олимпийского образования и распространение олимпийских традиций среди учащихся общеобразовательных школ Сибирского региона;
- содействие формированию личности в системе универсальной триады «Спорт – Искусство – Интеллект»;
- приобщение детей и подростков к регулярным занятиям физической культурой и спортом;
- определение абсолютных победителей в многоборье спортивных, интеллектуальных и художественных состязаний.

Сибиряда – это и праздник, и своеобразный смотр состояния олимпийского образования в Сибирском регионе. Введение олимпийского образования в образовательные учреждения, – процесс сложный, требующий длительного периода экспериментов, научных обобщений, практической апробации и решения других проблем. К числу наиболее важных вопросов, требующих незамедлительного решения на начальном этапе освоения олимпийского образования как учебной дисциплины, на наш взгляд, следует отнести: подготовку кадров для всех уровней образования; разработку учебной документации – учебных программ и методических указаний к ним, причем, дифференцирование от дошкольных учреждений до вузов на принципах последовательности и преемственности от одной ступени образования к другой, как в историко-организационном, философском, социологическом, так и в практическом разделах; а также, следует подумать и над усовершенствованием программы Международной детской сибиряды. Поступают предложения из ряда регионов о том, чтобы наряду с летней проводить зимнюю Сибиряду. В некоторых регионах возникли и успешно проводятся свои, так сказать, мини-сибиряды, городские, районные, школьные. Жаль, что до Исполкома СОА не доходит информация об этих исключительно нужных и, несомненно, интересных делах, особенно проводимых на уровне детских садов, школ, ПТУ. О таких мини-играх, об этом ценном опыте надо говорить во весь голос, широко используя средства массовой информации; о них необходимо сообщать в Исполком Сибирской олимпийской академии, чтобы иметь возможность изучать и обобщать накопленный опыт, делать его общим достоянием.

Раздел учебной программы по истории Сибиряды подготовлен в соответствии с совместным приказом Министерства образования РФ Олимпийского комитета России от 5 марта 1994 года. В процессе составления и систематизации программного материала использовались рекомендации Ю.П. Симакова, его матрица для разработки учебных программ по олимпийскому образованию и методические советы, раскрытые им в учебном пособии «Олимпиада и олимпийцы» [13; 14], а также результаты экспериментальной апробации программного материала в средних школах № 2, 30 и 59 г. Омска. Учебная дисциплина «Олимпийское образование», введенная Олимпийским комитетом России и Министерством образования Российской Федерации, начинает занимать ведущие позиции в учебно-воспитательной работе с детьми и подростками. Разработанная Олимпийским комитетом России программа «Основы олимпийских знаний» дополнена вопросами о Сибирском олимпийском движении. Программный материал «Олимпийское движение в Сибири» содержит познавательную информацию о спорте и спортсменах Сибирского региона, Омской области и города Омска, знакомит учащихся с содержанием и деятельностью Сибирской олимпийской академии (СОА), с особенностями региональных детских Игр, раскрывает практических опыт олимпийского образования молодого поколения сибиряков.

«История Сибиряды» – один из разделов программы олимпийского образования школьников Сибири, направлен на изучение вопросов возникновения и развития детского сибирядского движения.

Основные положения Хартии МДС, программа троеборья «Спорт – Искусство – Интеллект», организация и проведение детских Олимпийских игр, символика и атрибутика Игр Сибиряды разработаны Ю.П. Симаковым [4-6].

Цель программы олимпийского образования – совершенствование процесса физического, интеллектуального и нравственно-эстетического воспитания школьников на идеалах и принципах олимпизма.

Задачи программы:

1. Сформировать систему знаний о возникновении и развитии Игр детской Сибиряды.

2. Создать представление о системе троеборья «Спорт – Искусство – Интеллект» и развивать соответствующие умения.

3. Активизировать школьников к самостоятельной работе по развитию физических, интеллектуальных и эстетических способностей.

4. Содействовать формированию основ здорового образа на идеалах и ценностях олимпизма.

В ходе систематизации учебного материала по истории Сибиряды выделены и обозначены основные направления формируемых знаний и умений, которые распределены в следующей последовательности: 1) История детской Сибиряды и общие теоретические сведения о детских спортивных праздниках; 2) Цели, задачи и основные положения МДС; 3) Хартия МДС – правила и официальные разъяснения условий празднования Игр Сибиряды; 4) программа троеборья «Спорт – Искусство – Интеллект», 5) сценарии торжественного открытия и закрытия детского олимпийского праздника; 6) система определения победителя и призеров в личном и командном первенстве, церемония награждения; 7) символика и атрибутика Сибиряды; 8) характеристика Игр Сибиряды, проходивших в Новосибирске, Абакане, Тюмени, Омске и обобщение опыта олимпийского образования детей школьного возраста.

Содержание курса истории Сибиряды учащиеся 1-4 классов осваивают в форме сюжетных и подвижных игр, познавательных заданий и бесед, интеллектуальных конкурсов и викторин, экскурсий и других форм внеклассных занятий. В основном, младшие школьники приобщаются к сибирядскому движению, знакомясь с символикой и атрибутикой Сибиряды, и закрепляют свои знания, принимая участие в школьных мини-сибирядах. Дети 5-7 классов вовлекаются в систему сибирядского движения, как правило, в процессе внеклассных занятий, но возможно и в учебное время на уроках физкультуры и других учебных предметах. Учащиеся 10-13 лет принимают участие в городской и региональной Сибиряде, в этой связи, увеличивается количество часов на изучение теоретических вопросов, посвященных теме олимпизма в Сибирском регионе. Учитель проводит занятия по основам олимпийских знаний и создаёт представление о детской Сибиряде, используя игровые средства, познавательные задания, кроссворды и головоломки. Школьники 8-9 и 10-11 классов свои познания в области Международной детской сибиряды углубляют и совершенствуют на учебных занятиях или во время внеклассных мероприятий в форме лекций, бесед, экскурсий, семинаров и т.д. С целью закрепления пройденного материала используются интеллектуальные и сюжетные игры. Старшеклассники принимают участие в организации и проведении школьных и городских Сибиряд в качестве помощников учителя, закрепляя элементарные навыки инструктора по спорту, спортивного журналиста, спортивного режиссёра и т.д.

Программа МДС включает три вида состязаний: спортивные, интеллектуальные, и художественные. Каждый участник МДС проходит все три тура.

ПЕРВЫЙ ТУР – СПОРТИВНАЯ ПРОГРАММА «О, СПОРТ! ТЫ – ВЫЗОВ!».

В спортивной программе дети выполняют тесты по физической подготовке и беговые эстафеты с элементами гимнастики, баскетбола и легкой атлетики. Данные тестирования фиксируются в личном зачёте участника итоги беговых эстафет – в командном зачёте. Первая часть спортивной программы – выполнение тестов по физической подготовке. Оцениваются двигательные и физические способности школьников: скоростная сила (бег 60 м, с; прыжок в длину с места, см); силовые способности (девочки – из седа согнув ноги, руки крестно на плечах опускание и поднятие туловища, количество раз за 30 сек.; юноши – подтягивание, количество раз); гибкость (наклон вперёд сидя, см); общая выносливость (бег 1000м, мин.)

Вторая часть спортивной программы состоит из беговых эстафет с преодолением препятствий, направленных на совершенствование двигательных умений и развитие координационных и физических способностей школьников. Комплексы физических упражнений «Челночный бег», «Баскетбол», и «Туннель» составлены на основе программного материала школьной физической культуры и включают двигательные действия из разделов учебной программы: легкая атлетика, баскетбол и гимнастика. Время выполнения двигательных заданий фиксируется секундомером.

ВТОРОЙ ТУР – ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ПРОГРАММА «О, СПОРТ! ТЫ – ПЛОДОТВОРНОСТЬ!». Интеллектуальные состязания состоят из трёх частей: 1) сочинение по теме: «О, спорт! Ты благородство!»; 2) викторина эрудитов по занимательной математике, по истории, географии и биологии; 3) конкурс знатоков олимпизма. Время, отведённое на сочинение и интеллектуальные конкурсы, соответственно 40 и 20 минут. Оцениваются раскрытие темы сочинения, количество правильных ответов конкурсов эрудитов и знатоков олимпизма. Общая сумма баллов заносится в протоколы личного и командного первенства. Интеллектуальный конкурс «Эрудит» включает в себя вопросы по общеобразовательным дисциплинам и основам олимпийских знаний и представлял собой письменную викторину. Этот конкурс органически связан с программами по олимпийскому образованию, которые осваивают образовательные учреждения России.

ТРЕТИЙ ТУР – ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПРОГРАММА «О, СПОРТ! ТЫ – ЗОДЧИЙ!». Участники представляют «Визитную карточку школы», где раскрываются хореографические, вокальные, ораторские и другие способности детей. Содержание и построение художественного выступления «Визитная карточка школы» должны соответствовать тематике спорта, олимпизма или здорового образа жизни. Выступление команды до 3-х минут. Результаты командного выступления в художественной программе включаются в личный зачёт участника. Художественный конкурс включает два вида соревнований: танец и песню, как в сольном, так и в групповом исполнении. В случае группового исполнения каждому участнику присуждались медали и начислялись очки в зависимости от места, занятого дуэтом или ансамблем по аналогии зачёту в командных спортивных соревнованиях. Такой критерий оценки позволяет привлечь к участию в художественном конкурсе максимальное число девочек и мальчиков, в том числе детей-инвалидов.

Школьники, принявшие участие в спортивной, интеллектуальной и художественной программе МДС и набравшие наименьшее количество очков по сумме мест, становятся победителями в комплексном зачёте и удостоиваются титула «Сибирячки» с вручением медали «Сибирячки», диплома, памятного листа Сибирячки и ценного подарка. Имена заносятся в «Книгу почёта Сибирской олимпийской академии». Участники, занявшие вторые и третьи места, награждаются медалями и дипломами «Лауреат МДС», и школьники, занявшие четвёртые, пятые и шестые места награждаются медалями и дипломами «Кавалер МДС». Участникам, занявшим 1-3 места в отдельных видах программы МДС, вручаются дипломы соответствующих степеней и памятные значки. Всем участникам Международной детской сибирячки вручаются сертификаты МДС. Подводя общие итоги многолетних мероприятий Игр Сибирячки, отмечено, что спорткомитеты Сибири совместно с органами образования, культуры, здравоохранения региональных администраций сохранили накопленные советской

системой физического воспитания и Международным олимпийским движением формы физкультурно-оздоровительной и воспитательной деятельности. Продолжена традиция по привлечению детей к гуманистическим идеалам олимпизма, привитию им живительной силы духа, физической и нравственной гармонии человека. Особую благодарность Сибирячке выразили дети-инвалиды и их родители за радость общения со всеми детьми и с детьми-инвалидами из других регионов.

Президенту Международного олимпийского комитета Хуану Антонио Самаранчу, за признание гуманистической идеи детского форума «Сибирячка», которое было высказано в его Послании из Лозанны 10 июня 1993 года участникам Новосибирской Сибирячки. «Воспитание детей, – говорилось в послании Х.А.Самаранча, – является одной из главнейших задач общества. Эти дети, которые участвуют в Сибирячке и воспитываются на олимпийских идеалах, вырастут в спортсменов-олимпийцев завтрашнего дня». Шамиль Тарпищев выразил надежду, что детский праздник станет традиционным: «Сибирь из покоя веков славилась выдающимися людьми и талантливыми спортсменами, и сегодня, когда всех беспокоят судьбы нового поколения, физкультурно-спортивные работники и тренеры Сибири постоянно совершенствуют формы и методы работы, одной из них является Детская Сибирячка» [7-8].

Обобщая результаты детского олимпийского движения, необходимо отметить благотворное воздействие олимпизма на воспитание и образование детей. Олимпийское образование в какой-то мере должно возродить лучшие традиции, формы и методы отечественной системы физического воспитания и народного образования. Сибирячка сплотила работников спорта с деятелями культуры, образования, здравоохранения, хозяйственными и коммерческими структурами, содействовала творческой интеграции во имя поставленной цели. Проведение Сибирячки укрепило деловые и товарищеские связи с коллегами по профессии из многих городов не только Сибири, но и России.

Сибирячка – это уникальная форма социокультурной деятельности, включающей олимпийское образование, которая органично вписывается в процесс физического воспитания и приобретает значение, выходящее за рамки одного лишь олимпийского движения. Эта социально-педагогическая деятельность призвана формировать и совершенствовать у детей и подростков определенную, связанную со спортом гуманистическую систему знаний, способностей, интересов, потребностей. Игры детской сибирячки вселяют уверенность в правоту нашего общего дела по сохранению и спасению детей и подростков от тлетворного влияния суррогатов западной, особенно американской массовой информации. Мы противопоставляем этой идеологической экспансии, несущей нашей молодежи нравственную и духовную деградацию и физическое вырождение, нашу подлинно народную, человеческую культуру.

Библиографический список

1. Международная детская Сибирячка // Сибирская Олимпийская Академия: Бюл. – 1993. – № 3.
2. Михалёв, В.И. Сибирская олимпийская академия и проблемы олимпийского воспитания // Дети и олимпийское движение: материалы симпозиума. Дет. Сибирячки – 93. 5-7 июля 1993 г. – Новосибирск, 1993.
3. Сальников, В.А. Роль олимпийского движения в воспитании подрастающего поколения / В.А.Сальников // Дети и олимпийское движение: тез. докл. и сообщ. Междунар. науч. симпозиум. 11-14 июня 1997 г.: III Междунар. дет. сибирячка. – Тюмень, 1997.
4. Симаков, Ю.П. Международная детская сибирячка как практическая реализация олимпийского образования // Дети и олимпийское движение: Материалы симпозиума, посвящённого II Междунар. дет. Сибирячке / СОА; Хакас, ун-т им. Н.Ф. Катанова. – Абакан, 1995.
5. Симаков, Ю.П. Международная детская сибирячка: от мечты до традиции / Ю.П.Симаков // Дети и олимпийское движение: тез. докл. и сообщ. Междунар. науч. симпозиум. 11-14 июня 1997 г.: III Междунар. дет. сибирячка. – Тюмень, 1997.
6. Хартия Международной детской сибирячки (МДС) / сост. Ю.П. Симаков; Олимпийский комитет России. – Омск; Новосибирск, 1995.
7. Самаранч приветствует Сибирячку // Олимпийский вестник. – 1993. – № 13.
8. С заботой о детях // Олимпийский вестник. – 1995. – № 31.

Bibliography

1. Mezhdunarodnaya detskaya Sibiriyada // Sibirskaya Olimpiyskaya Akademiya: Byul. – 1993. – № 3.
2. Mikhaylov, V.I. Sibirskaya olimpiyskaya akademiya i problemih olimpiyskogo vospitaniya // Deti i olimpiyskoe dvizhenie: materialih simpoz. det. Sibiriyadih – 93. 5-7 iyulya 1993 g. – Novosibirsk, 1993.
3. Salnikov, V.A. Rolj olimpiyskogo dvizheniya v vospitanii podrastayuthego pokoleniya / V.A.Salnikov // Deti i olimpiyskoe dvizhenie: tez. dokl. i soobth. Mezhdunar. nauch. simpoz. 11-14 iyunya 1997 g.: III Mezhdunar. det. sibiriyada. – Tyumenj, 1997.
4. Simakov, Yu.P. Mezhdunarodnaya detskaya sibiriyada kak prakticheskaya realizaciya olimpiyskogo obrazovaniya // Deti i olimpiyskoe dvizhenie: Materialih simpoz., posvyath. II Mezhdunar. det. Sibiriyade / SOA; Khakas, un-t im. N.F. Katanova. – Abakan, 1995.
5. Simakov, Yu.P. Mezhdunarodnaya detskaya sibiriyada: ot mechtih do tradicii / Yu.P.Simakov // Deti i olimpiyskoe dvizhenie: tez. dokl. i soobth. Mezhdunar. nauch. simpoz. 11-14 iyunya 1997 g.: III Mezhdunar. det. sibiriyada. – Tyumenj, 1997.
6. Khartiya Mezhdunarodnoy detskoy sibiriyadih (MDS) / sost. Yu.P. Simakov; Olimpiyskiy komitet Rossii. – Omsk; Novosibirsk, 1995.
7. Samaranch priyetstvuet Sibiriyadu // Olimpiyskiy vestnik. – 1993. – № 13.
8. S zabotoy o detyakh // Olimpiyskiy vestnik. – 1995. – № 31.

Статья поступила в редакцию 16.11.11

УДК 612

Makuha V. K., Fetisova O. G., Deriglazov S.S., Chuhrva M.G. OBJECTIVATION VOICE AT CHILDREN. Timely revealing and correction of infringements voice at children promotes preventive maintenance of a psychosomatic pathology, and provides control over rising generation health.

Keywords: voice, rhythmic of voice, tempo rhythmic making speeches.

В.К. Макуха, проф. НГТУ; **О.Г. Фетисова**, фоониатор; **С.С. Дериглазов**, магистрант НГТУ;
М.Г. Чухрова, проф. НГТУ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

ОБЪЕКТИВИЗАЦИЯ ГОЛОСОРЕЧЕОБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Своевременное выявление и коррекция нарушений голосоречеобразования у детей способствует профилактике психосоматической патологии, и обеспечивает контроль за здоровьем подрастающего поколения.

Ключевые слова: голосоречеобразование, ритмические, темпоритмические, ритмоинтонационные составляющие речи.

В основных направлениях модернизации Российского образования говорится о том, что «от уровня коммуникативной культуры человека зависит процесс развития личности». Авторитетные отечественные специалисты в области фоониатрии и фонологии (Василенко Ю.С., Орлова О.С., Рудин Л.Б., Иванченко Г.Ф. и др.), говоря о недостаточном внедрении в клинику практику методов объективной оценки клинко-функционального состояния голосоречевого аппарата (в то же время, осознавая актуальность проблемы, начали в 2010 года издание междисциплинарного научно-практического журнала «Голос и речь» под редакцией Л.Б. Рудина), подчёркивают, что в настоящее время в России нет современных акустических программ для оценки качества голоса. Вместе с тем, создание адекватных акустических программ необходимо для экспертной оценки голосоречеобразования. Отсутствие подобных программных средств затрудняет диагностику и правильную интерпретацию голосоречевой информации [1-6].

У современных детей школьного возраста голосоречевые нарушения проявляются в дисбалансе ритмической, темпоритмической, ритмоинтонационной составляющей речи, а также в дикционных нарушениях и выраженных нарушениях индивидуального тембра голоса. Коммуникативные расстройства речи, голоса, языкового общения создают серьёзные трудности при обучении в школе, создают проблемы социальной адаптации и ограничения в выборе профессии. Как показали наши собственные исследования, нарушения соматического здоровья и психоэмоциональный дисбаланс всегда сочетаются с определёнными изменениями/нарушениями голосоречеобразования.

В Российской Федерации известны работы научной школы профессора В.П. Морозова, направленные на выявление вокальной одарённости певцов с помощью спектрального анализа голоса. Однако, поскольку вокал является строго формализованным видом звукоизлучения (звук должен производиться на строго определённых частотах – нотах), то по методу В.П. Морозова производится анализ относительной мощности звука в определённом частотном интервале (так называемая «высокая певческая форманта», находящаяся в частотном диапазоне 2500–3000 Гц). В то время как при обычном разговоре у человека спектральное распределение голоса не привязано к абсолютным значениям частот, а является его индивидуальной характеристикой. Наши эксперименты подтвердили это положение – пользуясь только выявлением относительной интенсивности в частотном диапазоне 2500–3000 Гц, нам не удалось классифицировать детские голоса на: «с нарушением голосоречеобразования» и «без нарушений голосоречеобразования».

За рубежом известны исследования по анализу патологии голоса. Например, в лаборатории голоса и речи Massachusetts Eye and Ear Infirmary (MEEI) создана база данных, содержащая записи протяжного «ah» и 12 секундный фрагмент тестового текста, записанные у 700 персон. На создание базы ушло много лет. База содержит записи образцов с органическими, неврологическими, травматическими, психологическими и другими патологиями. Авторы отмечают важность выполнения одинаковых условий при записи образцов: уровень внешнего шума, расстояние до микрофона, требования к обработке сигнала и так далее. Совершенно очевидно, что для русского языка использовать эту базу данных невозможно. Кроме того, собственно о приборе для объективного выявления патологии голоса ничего не сообщается [7].

Остальные работы зарубежных учёных в качестве объекта исследования практически всегда используют звук «а». Это даёт возможность судить о патологии голоса, но не голосоречеобразования. Во всех доступных нам источниках информации нам не удалось обнаружить приборной реализации устройства, позволяющего в автоматическом режиме объективизировать дефекты голосоречеобразования, которые указывают на органо-функциональные расстройства.

Диагностика голосоречевой функции, которая в настоящее время не имеет широкого распространения в силу объективных причин (отсутствие специалистов, приборов, знаний в этой области) может приобрести важное прикладное значение в разных разделах медицины, например, в педиатрии, в психофизиологии. Известно, что за темпоритмическую организацию речи отвечают определённые области коры головного мозга. Физиологические механизмы, с помощью которых голосовой аппарат воспроизводит речь, находят свое отражение в таких чисто психофизиологических следствиях, как изменение артериального давления, частоты сердечных сокращений, частоты дыхания, изменение тонуса мышечной мускулатуры и т.п. Эмоциональное состояние человека, которое выражается его голосом, зависит от активности лимбической системы головного мозга. Между частями лимбической и голосоречевой систем существуют связи, которые обуславливают положительные и отрицательные эмоции при воспроизведении звуков. Экспертная оценка голосоречеобразования позволяет быстро, неинвазивно и незаметно для пациента диагностировать его психофизиологическое и психоэмоциональное состояние. Особенности голосоречеобразования отражают функциональное состояние центральной нервной системы настолько объективно, что не могут быть подделаны или исправлены волевым усилием. Анализ голосоречеобразования может стать абсолютным «детектором лжи», при этом не будет необходимости присоединять к телу человека датчики. Сведения о количественном и (или) качественном возрастании нарушений голосоречеобразования служат признаком появления изменений/нарушений в функционировании соматической и психоэмоциональной сфер. Особенно важно это при диагностике состояния маленьких детей, которые пока не в состоянии сообщить о своих ощущениях и переживаниях. Экспертная оценка голосоречеобразования может помочь и быть определяющей в диагностике индивидуального развития ребенка, прежде всего, в становлении его соматического здоровья, состояния иммунитета, развития интеллекта. По нашим данным, оценка голосоречеобразования позволяет предвидеть и диагностировать такие состояния и заболевания, которые пока еще не манифестировали клинически. А это значит, можно вовремя подключить превентивные мероприятия.

Если своевременно диагностировать нарушения голосоречеобразования и направить усилия на коррекцию отклонений, то можно своевременно привести голосоречевую функцию в норму и, следовательно, дать возможность ребёнку развиваться в условиях нормальной психофизиологии. Коррекция голосоречеобразования, за счет физиологической обратной связи, нормализует психосоматические взаимоотношения, восстанавливая весь организм. Проблема заключается в том, что диагностику на ранней стадии нарушения голосоречеобразования проводят психиатры и логопеды, как правило, без присутствия фонопедов (число которых в России ограничено). Узкие специалисты могут выявить только те нарушения, с которыми знакомы. Навыки и умения этих

специалистов представляют собой сплав таланта и наработанных за многие годы методик, и, тем не менее, это субъективная оценка. А методика вполне может быть объективизирована и унифицирована с помощью программно-аппаратного сопровождения, и быть доступной даже не специалисту. Назрела необходимость широкого внедрения аппаратно-программного комплекса и методик, с помощью которых можно было бы проводить массовые скрининговые обследования детей (а в перспективе – и взрослых), избавляя от этой сложной работы специалистов высшей квалификации и давая возможность, в идеале, охватить всех школьников России. После выявления детей с нарушением голосоречеобразования они могут быть направлены на консультацию к квалифицированному специалисту для коррекции состояния ребенка. При этом эффективность мероприятий по коррекции может быть оценена с помощью аппаратно-программного комплекса и методик по его применению.

Разработанный аппаратно-программный комплекс представляет собой электронное устройство, записывающее на электронный носитель в цифровом виде тестовые тексты, произносимые обследуемым ребёнком. После записи образца речи производится его обработка с использованием методов цифровой обработки сигналов и его анализ (с помощью различных вариантов кластерного анализа), в результате которого формируется автоматизированное заключение либо об отсутствии патологии, либо о наличии и виде патологии.

Как известно, голосоречевой аппарат принято условно делить на два отдела – центральный и периферический. К центральному от делу относится головной мозг, речевые отделы которого посредством проводящих нервных путей тесно связаны с периферическим отделом. Центральный отдел воспринимает информацию от периферического отдела и управляет его деятельностью. К периферическому отделу образования голоса и речи относятся органы дыхания, голосообразования и артикуляции. Соответственно нарушения голоса можно разделить на органические (вызванные, в основном, анатомическими изменениями или хроническими воспалительными процессами голосового аппарата) и функциональные (вызванные нарушениями центрального отдела голосоречевого аппарата). Наиболее распространены и опасны функциональные нарушения. Физической реализацией деятельности голосоречевого аппарата являются звуковые колебания, которые характеризуются рядом параметров. В эти параметры входят как физические величины (амплитуда и спектр колебаний), несущие объективную информацию, так и психофизиологические, учитывающие восприятие звука человеком.

Таким образом, анализируя физические параметры звуковых колебаний, можно получить объективную информацию о характеристиках речи. Последние достижения в области математических методов анализа (в частности, кластерного анализа) и средства электроники (процессоры цифровой обработки сигналов) дают возможность в режиме реального времени получить характеристики речи. Имеется реальная возможность выявления патологии голоса на основе спектрального анализа. Для этого авторами предложен алгоритм, в соответствии с которым вводится коэффициент голосовой гармонизации, вычисляемый по формуле:

$$K_{h1,h2...hm-1,l1,l2...ln} = \frac{\sum_{i=1,2...m} P_{h1}, P_{h2}...P_{hm}}{\sum_{i=1,2...n} P_{l1}, P_{l2}...P_{ln}},$$

где $h1, h2...hm$ — номера относительно высокочастотных обертонов, $l1, l2...ln$ — номера относительно низкочастотных обертонов, P_{hi} — энергия i -того относительно высокочастотного обертона, P_{lj} — энергия j -того относительно низкочастотного гармоника или обертона, $P_{h1}, P_{h2}...P_{hm}$ — высокочастотный набор, $P_{l1}, P_{l2}...P_{ln}$ — низкочастотный набор.

Для нормы и патологии эти коэффициенты достоверно отличаются. Поставлена задача использования кластерного анализа голосоречевых образцов с точки зрения темпо-ритмического анализа и более дифференцированной оценки дефектов.

В процессе выполнения данной задачи проведено массовое обследование школьников для создания базы данных голосоречевых образцов. База данных содержит репрезентативные выборки образцов голосоречеобразования в норме и с наличием дефектов, для которых проводится диагностика. Записи голосоречевых образцов классифицируются с помощью метода экспертных оценок. В качестве экспертов выступают специалисты высшей квалификации в области фонопедии, а также высококвалифицированные педиатры. Используются данные объективного лабораторного и функционального обследования испытуемых, как здоровых, так и с наличием верифицированного диагноза. После наполнения базы и классификации образцов производится кластерный анализ для выявления корреляции между видами дефектов и особенностями информационных характеристик голосоречевых образцов, относящихся к данному виду патологии. Результатом данной работы являются алгоритмы анализа информационных характеристик записанных образцов речи и формирование заключения по обследуемому ребёнку. По результатам исследований (проводились обследования 50 детей в возрасте 7 – 10 лет в средних школах № 47 и № 58 г. Новосибирска) было предложено выявлять патологии в частности, иммунного статуса и респираторной системы с помощью введённого авторами проекта расчета коэффициентов голосовой гармонизации. Этот коэффициент позволяет учитывать индивидуальные особенности голоса человека и, по сути, представляет отношения спектральной плотности голоса в ряде высокочастотных формант к спектральной плотности в ряде низкочастотных формант. Выявлены высокие значимые корреляции с верифицированными объективными нарушениями соматического статуса.

Аппаратно-программный диагностический комплекс в совокупности с методиками выявления нарушений голосоречеобразования у детей способствует раннему выявлению и своевременной коррекции психосоматической патологии, что обеспечивает контроль за здоровьем подрастающего поколения. Диагностический комплекс может применяться для скрининговых обследований детских коллективов с целью выявления нарушений иммунитета, заболеваний сердечно-сосудистой, дыхательной, выделительной и пищеварительной систем, а также психоэмоциональных нарушений. Применение предлагаемого решения позволит существенно сократить трудозатраты при обследовании и коррекции выявленных нарушений, повысить эффективность коррекционных мероприятий и, в конечном итоге, повысить уровень психосоматического и интеллектуального здоровья подрастающего поколения.

Библиографический список

- 1 Шевцова, Е.Е. Технология формирования интонационной стороны речи / Е.Е. Шевцова, Л.В. Забродина. — М., 2009.
- 2 Междисциплинарный научно-практический журнал «Голос и речь» / под ред. Л.Б. Рудина. — М., 2010. — Вып. 1.
- 3 Анисеева, З.И. Перспективы развития фониатрической службы России на современном этапе // Междисциплинарный научно-практический журнал «Голос и речь» / З.И. Анисеева, Л.Б. Рудин; под ред. Л.Б. Рудина. — М. — 2010. — Вып. 1.
- 4 Анисеева, З.И. Повышение эффективности рабочих процессов амбулаторного отоларингологического приёма в рамках ОМС / З.И. Анисеева, С.Н. Авдеева, В.А. Василенко // Актуальные вопросы фониатрии: сб. трудов Всероссийской конференции с международным участием. — Самара, 2003.
- 5 Анисеева, З.И. Основные направления развития фониатрической службы России / З.И. Анисеева, И.В. Плешков // Российская оториноларингология. — 2003. — № 4 (7).
- 6 Василенко, Ю.С. Голос. Фониатрические аспекты. — М., 2002.
- 7 Ермолаев, В.Г. Руководство по фониатрии. — М., 1970.
- 8 Журнал «Голос и речь». — 2010. — № 2 (2) [Э/п]. — Р/д: http://www.voiceacademy.ru/publishing/v_and_s2.html

Bibliography

- 1 Shevcova, E.E. Tekhnologiya formirovaniya intonatsionnoy storoniy rechi / E.E. Shevcova, L.V. Zabrodina. — M., 2009.
- 2 Mezhdisciplinarniy nauchno-prakticheskiy zhurnal «Golos i rechj» / pod red. L.B. Rudina. — M., 2010. — Vihp. 1.

- 3 Anikeeva, Z.I. Perspektivih razvitiya foniatricheskoy sluzhbi Rossii na sovremennom ehtape // Mezhdisciplinarniy nauchno-prakticheskiy zhurnal «Golos i rechj» / Z.I. Anikeeva, L.B. Rudin; pod red. L.B. Rudina. — M. — 2010. — Vihp. 1.
- 4 Anikeeva, Z.I. Povichshenie ehffektivnosti rabochikh processov ambulatornogo otolaringologicheskogo priyoma v ramkakh OMS / Z.I. Anikeeva, S.N. Avdeeva, V.A. Vasilinenko // Aktualniye voprosi foniatrii: sb. trudov Vserossiyskoy konferencii s mezhdunarodnimi uchastiem. — Samara, 2003.
- 5 Anikeeva, Z.I. Osnovniye napravleniya razvitiya foniatricheskoy sluzhbi Rossii / Z.I. Anikeeva, I.V. Pleshkov // Rossiyskaya otorinolaringologiya. — 2003. — № 4 (7).
- 6 Vasilenko, Yu.S. Golos. Foniatricheskie aspekti. — M., 2002.
- 7 Ermolaev, V.G. Rukovodstvo po foniatrii. — M., 1970.
- 8 Zhurnal «Golos i rechj». — 2010. — № 2 (2) [Eh/r]. — R/d: http://www.voiceacademy.ru/publishing/v_and_s2.html

Статья поступила в редакцию 16.11.11

УДК 378

Sokolovsky I.E. THE ROLE OF RELIGIOUS FORMATION AND EDUCATION IN FORMATION OF THE PICTURE OF THE WORLD OF THE PERSON OF THE XXI-ST CENTURY. In a society there is a lot of people with enough high level of knowledge, but insufficiently high level of morals: after all, unfortunately, the concept «an educated person» not always coincides with concept «the highly cultured person». Therefore formation of culture and awakening of morals of the person through development of its spiritual world remains an actual problem of process of formation of a picture of the world of the person of the XXI-st century.

Key words: the spiritually-focused psychology, a picture of the world of the person.

И.Э. Соколовская, канд. психол. наук, доц. АНО ВПО «Православный институт св. Иоанна Богослова», г. Москва, E-mail: iren3d@yandex.ru

РОЛЬ РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КАРТИНЫ МИРА ЧЕЛОВЕКА XXI ВЕКА

В современном российском обществе дальнейшее формирование картины мира Человека XXI века требует соединения научной и практической психологии с традициями и опытом христианства, и в частности, православного. Необходима опора на заповеди Божии и на тысячелетний святоотеческий опыт. Эта задача, в первую очередь, должна проявляться в сфере образования. Духовно-ориентированное образование отвечает на запросы времени, идет навстречу нуждам жизни и пытается подготовить людей нового склада, с высокими нравственными навыками и понятиями.

Ключевые слова: духовно-ориентированная психология, святоотеческая психология, картина мира человека.

В обществе немало людей с достаточно высоким уровнем знаний, но недостаточно высоким уровнем нравственности: ведь, к сожалению, понятие «образованный человек» не всегда совпадает с понятием «высококультурная личность». Поэтому формирование культуры и пробуждения нравственности личности через развитие её духовного мира остаётся актуальной задачей процесса формирования картины мира человека XXI века. Постоянно приходится сталкиваться с тем, что Личность и существование Человека невозможно описать и цельно понять, опираясь на светскую психологию. Да она и сама отказалась от этой задачи, обратив своё внимание целиком на проявления человеческого Духа, и забыв о нём самом, из-за чего подчас правильным и метким наблюдениям и выводам не хватает той глубины и завершённости, которые привели бы Человека к пониманию подлинной реальности. Протоиерей Василий Зеньковский, в своей книге «Психология детства» сумел соединить Дух с психикой и телом так последовательно и гармонично, что получающаяся картина поражает своей цельностью. Можно сказать, что он одухотворил психику. И хотя психология не может вместить Дух, однако, без этого самого одухотворения она становится мертва и дисфункциональна, то есть не может приблизить Человека к его истинному бытию.

Около трёх тысячелетий назад перед наукой была поставлена проблема: «Познай себя, Человек», но Человек, как сущность, до сих пор так и остаётся непознанным. Главное, что он до сих пор не знает своего предназначения в этом мире. Картину К. Малевича «Чёрный квадрат» называют магической именно потому, что он изобразил в ней часть стены преткновения, отделяющей материальный мир от духовного, стены, в которую уткнулись материалисты. Именно за ней находятся полностью неизученные два главных, живых мира: духовный мир и мир разума.

Мир в XX веке жил и вошел в XXI век с мифами: что мозг мыслит; что существуют силы добра и зла; что есть некая сущность — дьявол, сатана; что человек произошёл от обезьяны, а труд превратил его в человека; что живой мир развивался эволюционно; что стихийные преобразования и катастрофы происходят случайно; что запись мыслей возможна только с помощью буквы и слова; что невидимый духовный мир можно пощупать и измерить материальными приборами. Удивительно, но элект-

ротехника не знает, из какого источника черпаются миллиарды киловатт электроэнергии, а психология не знает, что такое душа; физика — наука о природе, но изучает только неживую часть природы и явления, происходящие также в её неживой части; математика — наука о величинах и качествах, ограничилась измерением также только материального мира; антропология — человековедение, изучает не живого человека, а его останки, извлечённые из земли во время раскопок; филология — наука о любви, даже не сформулировала, что такое любовь, а занялась словесностью, причем мертвой, на основе мертвой буквы; педагогика — наука о воспитании детей и молодежи, не изучает виды способностей, талантов, суть предназначения человека в жизни, обучая всех непонятно каким образом сформированному пакету общеобразовательных знаний, который в основной своей части в жизни оказывается бесполезным; метафизика — наука о мире не вещественном, неземном, о духе, имеет статус отверженной; мистика — учение о таинственном, загадочном, сверхъестественном, вообще гонима.

Актуальность появления в российском обществе таких дисциплин как православная психология, основы православной культуры созрела вместе с изменением мировоззрения и психолого-педагогов и священников. Однако внедрение религиозных образовательных программ в школы едва ли сможет стать гарантией морального здоровья всего общества, поскольку невозможно сравнить влияние школьных уроков по «Основам православной культуры» с воздействием на детское сознание современных средств медиа. В то же время, по мнению современных христианских педагогов и теологов о. Константина (Зелинского), диакона Андрея (Кураева), о. Евгения (Шестуна) введение в общеобразовательную государственную систему религиозно-нравственных дисциплин может приостановить тенденцию нравственного самоуничтожения, реально существующую в нашем обществе. Противники религиозного воспитания основывают свои возражения на принципе светскости нашего государства. В связи с этим необходимо определить значение данного понятия, которое, являясь культурно — историческим и юридическим, появилось в Западной Европе в результате политической и философской революции с целью упразднения власти духовенства над обществом. Иного смысла в этом понятии нет. Светский характер государства предпола-

гает отсутствие всякого клерикального вмешательства в политику, свободу граждан от какой бы то ни было юридической власти религиозных организаций. История свидетельствует, что такой порядок не влечет за собой запрета религии как таковой и веры людей в Бога. В современной России школа отделена от Церкви, но данное положение не означает, что в школьных программах не может присутствовать религиозная тематика, поскольку она отражает исторические корни жизни общества и ориентирована на духовно-нравственное воспитание детей. Русскую культуру, основанную на православии, невозможно понять без обращения к наследию христианства. Исключение из воспитания и образования этих основ приводит к тому, что молодое поколение оказывается вне мировой культуры и истории. За последние 15 лет в Российском государстве в связи с кризисом переходного этапа, обострились социальные болезни общества: алкоголизм, наркомания, социальное сиротство, преступность, безнравственность. В связи с этим государство принимает ряд программ, практических и законодательных мер. В решении этих проблем задействованы практически все общественные институты, в том числе и Русская Православная Церковь. Свыше 20 тысяч священнослужителей помогают духовно-нравственному возрождению нашего общества. В Социальной концепции РПЦ прописаны областями сотрудничества Церкви и государства: забота о сохранении нравственности в обществе; духовное, культурное, нравственное и патриотическое образование и воспитание; дела милосердия и благотворительности, развитие совместных социальных программ; попечение о воинах и сотрудниках правоохранительных заведений, их духовно-нравственное воспитание; работа церковных и светских средств массовой информации; поддержка института семьи, материнства и детства; противодействие деятельности псевдорелигиозных структур, представляющих опасность для личности и общества и многие другие. Воспитание и образование являются социальными институтами передачи опыта от одного поколения к другому, отсюда следует, что на переломных этапах развития общества обнажаются вопросы исторических корней и культурных традиций. История отечественного образования базируется на ортодоксальных идеях христианства, которые были искусственно выведены за рамки социальной жизни в советский период развития педагогики. Изменения современной социокультурной ситуации заставляют искать более действенные подходы к воспитанию в средней и высшей школе.

Исследуя философско-педагогические представления о развитии духовного мира, мы сочли целесообразным обратиться к трудам психолога и педагога русского зарубежья В.В. Зеньковского, который показал недостаточность и поверхностность традиционного педагогического натурализма. Возврат к обоснованию педагогики в целомом христианском мировоззрении, привлечение идей христианской антропологии, преодоление секуляризации педагогики, ее отделения от веры он считал основной задачей, в разрешении которой — ключ к плодотворному творчеству в сфере воспитания. Важнейшей темой психологии, по мнению В.В. Зеньковского, является духовная жизнь в детстве. «...Детство есть определённая фаза в духовном созревании ребёнка, которое идёт уже в течение детства». Он полагал, что «если на духовной жизни в детстве неизбежно сказываются общие черты детства, то всё это духовное содержание детства не может быть охарактеризовано, как низшая, предварительная фаза духовного развития. Дитя не только не стоит ниже нас, но, по словам Христа, мы не можем достигнуть идеала, если не станем, как дети, и это значит, что детская духовная жизнь, духовная организация, как тип, ближе стоит к идеалу, чем наша. Из этого, конечно, совсем нельзя сделать того вывода, что хорошо было бы, если бы дитя всегда оставалось ребёнком: развитие детской души, несущее с собой неизбежное разрушение начальной целостности духа, необходимо, чтобы от наивной духовной жизни, через страдания и грехи, дойти до сознательной духовной жизни». Проблему воспитания добра В.В. Зеньковский считает главной и основной в педагогике. В таком аспекте социализация личности, приспособление ее к жизни имеет чисто инструментальный характер, а цель воспитания должна составлять развитие в душе ребенка, подростка, юноши сил добра. Данная проблема по-разному рассматривается в рамках религиозного и светского воспитания.

Одним из главных принципов в психологии детства В.В. Зеньковский признает три основных моральных чувства, а именно: — любовь к людям (альтруизм), стыд и «чувство совести». Как считает автор — Эти чувства вносят в нашу душу моральный опыт, создают в нас непосредственное моральное ориентирование, дают моральную оценку в отношении трёх основных

объектов моральной жизни: в отношении к самой личности; в отношении к другим людям; в отношении к культуре, как системе жизни, как к продукту активности. Надо признать, говорит автор, что условия морального созревания наших детей очень тяжелы ... низкий моральный уровень социальной среды создаёт величайшее препятствие для индивидуального морального процесса. Этот процесс связан с непрерывным взаимодействием с окружающей средой — и пока наше общество полно глубоких моральных и социальных противоречий, для наших детей необычайно труден путь цельного этического развития». И по сей день, эти высказывания автора звучат весьма актуально.

Протоиерей Василий Зеньковский раскрыл смысл христианского воспитания, его влияние на нравственное состояние общества, представляется очевидным, что необходимо внедрять не только в школьную программу религиозные дисциплины, но и в Высшие учебные заведения. Правильное сочленение религиозного компонента и светского компонентов может обеспечить должный уровень нравственного, культурного и социального воспитания. Главным в педагогической концепции ученого были уважение и любовь к ребёнку, признание в нем личности, потенцией его духовных возможностей и интеллекта, а также требование бережного обращения к «делу воспитания человека в ребёнке». *Homo Spiritualis et vivatis* (лат. — Человек Духовный есть живой человек); *Homo Spiritualis* есть мера жизни. Такой подход может позволить педагогам совместно с воспитанниками решать не только ежедневные проблемы, но наполнять жизнь подлинным смыслом человеческого бытия.

В работе В.В. Зеньковского «Психология детства» (1924), сформулированы основные принципы православного воспитания и педагогики, предложены схемы построения системы педагогики, в которой необходимо использовать все богатство педагогических идей, выработанных как религиозной, так и логической педагогикой Западной Европы и Америки. Однако введение курса духовно-ориентированной психологии в Высших православных учебных заведениях встречает ряд объективных трудностей, замедляющих процесс ведения психологической подготовки будущих педагогов: отсутствие учебных программ, различие мировоззренческих позиций преподавателя психологии и студентов, преподавание психологии без учета содержания богословских дисциплин.

Большую роль в преподавании, как вы знаете, играет личность учителя. Для преподавания духовно-ориентированных дисциплин при подготовке психологов — это должен быть духовно-нравственный человек с широким кругозором знаний в философии, богословии, педагогике и психологии, опирающийся на святоотеческий опыт предшественников. Но это ещё не всё эта личность должна быть воцерковлённой, вести подвижнический образ жизни, всё-время духовно развиваясь. Это, конечно в идеале, но реально всё не так. На нашем опыте мы убедились, что важной проблемой является сформированность компетентности личного духовно-нравственного уровня и профессионально-педагогического уровня преподавателя.

Но также не менее важно и личное духовно-нравственное развитие студентов, которые в последствии станут детскими психологами и педагогами. Студенческий возраст (17 — 30 лет) функционально расположен между юностью и зрелостью. Это чрезвычайно значимый в становлении духовности этап, итогом которого является целостность поведения, внутреннее единство, понимание связи внутренних и внешних событий, солидаризирование с социальными нормативами и групповыми стремлениями. Проблемы студенческого периода жизни связаны с неопытностью, недостаточной ответственностью, тягой к простым ответам на сложные вопросы. Психология студенчества во многом носит культовый, групповой характер. Поэтому только всестороннее информирование сумеет уберечь студентов от негативных последствий оккультного, сектантского влияния, предупредить вовлечение молодёжи в религиозные деструктивные объединения и культы.

Воспитать ребенка — это значит раскрыть его личность, «но не в линиях так называемого «гармонического» развития естества, а в линиях внутренней иерархичности в человеке». Это означает, что воспитание — это обязательно воспитание физическое, нравственное, социальное, религиозное, моральное, эстетическое, сексуальное, имеющие, однако «инструментальное значение в развитии основного начала в личности — духовной жизни» [1, с. 153].

«Тема религиозного воспитания есть основная тема педагогики, все остальное — развитие интеллекта, накопление знаний, усвоение технических и социальных навыков, развитие характера — является лишь частью этой общей и основной педагогичес-

кой задачи... Следить за ростом и ритмом внутренней жизни в детях, видеть во всем внешнем воспитательном и образовательном материале лишь средства раскрытия и укрепления духовных сил в ребенке – таков путь школы” [2, с. 38-39] и таков педагогический завет нам, ищущим сегодня новые пути образования и воспитания.

В своём труде «Психология детства» о.Василий показывает, что ребёнок это существо изначально духовное, что это существо несет в себе Дух, и именно он является центром Человека. Он говорит о том, что существует не только личность, не только эмпирический опыт, но что существует и духовные реалии, действия которых в человеке, начиная с самого детства, являются фундаментальными и определяющими для становления Личности. Психология обычно рассматривает взаимодействие биологического и социокультурного развития. А у святых отцов на первом месте – духовное становление, которое влияет и на биологическое и на социальное. Оно пронизывает душевное и телесное в природе человека.

Таким образом, человек не знает, что ему необходимо достичь совершенства, не знает, каким образом он сможет этого достичь. Как сказано в Нагорной проповеди Иисуса Христа: “Итак, будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный”.

Библиографический список

1. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – Париж, 1934.
2. Зеньковский, В. Русская педагогика в XX в. – Париж, 1960.
3. Зеньковский, В.В. Психология детства. – Берлин, 1923.
4. Зеньковский, В.В. Апологетика. – Париж, 1957.
5. Альманах Научного архива Психологического института РАО. Члпкановские чтения 2008. – М., 2008. – Вып. 2.
6. Интернет-статья – «Исследование духовного мира и разума – новый этап в развитии науки XXI века» // Инновации. – 2001. – № 9.

Bidliography

1. Zhenkovskiy, V.V. Problemih vospitaniya v svete khristianskoy antropologii. – Parizh, 1934.
2. Zhenkovskiy, V. Russkaya pedagogika v XX v. – Parizh, 1960.
3. Zhenkovskiy, V.V. Psikhologiya detstva. – Berlin, 1923.
4. Zhenkovskiy, V.V. Apologetika. – Parizh, 1957.
5. Aljmanakh Nauchnogo arkhiva Psikhologicheskogo instituta RAO. Chklpanovskie chteniya 2008. – M., 2008. – Vihp. 2.
6. Internet-statija – «Issledovanie dukhovnogo mira i razuma – novihyj ehtap v razvitii nauki XXI veka» // Innovacii. – 2001. – № 9.

Статья поступила в редакцию 16.11.11

УДК 378+70

Plahotnikov A.G. THE ART EDUCATION CONCEPT PREPARATIONS OF THE TEACHER OF THE FINE ARTS AND DESIGN. It is presented: a research objective of is art-design preparation of the teacher of new type “Bachelor”, “Master” in pedagogical conditions of two-level higher education, university vocational training of the teacher to the fine arts and design. Problems maintenance continuous professional 3 yrovnevo art education «profile school, college, high school». The conceptual model of art education of preparation of the teacher of the fine arts and design is developed.

Key words: higher education, the third level, continuous, professional, formation, the bachelor, the master, qualification.

А.Г. Плахотников, канд. пед. наук, доц. каф. изобразительного искусства, Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж, E-mail: plahotnikov@mail.ru

КОНЦЕПЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И ДИЗАЙНА

Представлена: цель исследования художественно-дизайнерской подготовки учителя нового типа «Бакалавр», «Магистр» в педагогических условиях двухступенчатого высшего образования, университетского профессионального обучения учителя изобразительному искусству и дизайну. Задачи обеспечение непрерывного профессионального 3-х уровневое художественного образования «профильная школа, колледж, вуз». Разработана концептуальная модель художественного образования подготовки учителя изобразительного искусства и дизайна.

Ключевые слова: высшее образование, третий уровень, непрерывное, профессиональное, образование, бакалавр, магистр, квалификация.

Цель концепции: создание условий для субъект – субъектных отношений в образовательном процессе развития художественного видения, художественного мышления, воображения и образных представлений. Саморазвитие личности студентов, обретения ими смыслов мотивированного, творческого, ответственного отношения к образованию и переноса этого личностно-художественного опыта в различные сферы учебной жизнедеятельности. Образовательная среда организует творческие условия для выполнения учебной деятельности, имеющий смысл для

Настало время вновь вернуться к требованию, которое произнёс Архимед: “Дайте мне точку опоры, и я переверну мир”. Сегодня мы можем уточнить эту просьбу: “Науке вновь нужна точка опоры на духовно-интеллектуальное ядро человечества и тогда можно будет перевернуть мир во многом ложных или необоснованных мировоззрений неживого материального мира, человек сможет стать Георгием Победоносцем, в борьбе со злом действующим по указующему Персту Господа”, не зря этот образ помещен в российский гербе – в сердце двуглавого орла.

В заключении, следует сказать, что в современном обществе, и в российском в частности, есть позиция, согласно которой дальнейшее формирование картины мира Человека XXI века требует соединения научной и практической психологии с традициями и опытом христианства, и в частности, православного. Здесь должна быть и опора на заповеди Божии и на тысячелетний святоотеческий опыт. Естественно, что эта задача, в первую очередь должна появляться в сфере образования, так как квалифицированных специалистов – духовно-ориентированных психологов пока ещё очень мало, если отметить их количество с психологами светскими. Духовно-ориентированное образование отвечает на запросы времени, идет навстречу нуждам жизни и пытается подготовить людей нового склада, с высокими нравственными навыками и понятиями.

учащихся и студентов, в проявлении творческой и социальной активности, реализации художественной потребности в самостоятельном познании, самореализации, самоутверждении, творчестве будущего учителя изобразительного искусства и дизайна.

Разработанные нами компетенции «непрерывного профессионального образования в подготовке учителя изобразительного искусства и дизайна» ставят следующие задачи: раскрыть целевые, содержательные, процессуально-организационные, методолого-теоретическое обеспечение непрерывного художествен-

но-профессионального образования «профильная школа – колледж – Вуз», как целостной системы, отвечающей современным образовательным тенденциям, отражающей традиции и новаторство в профессиональной подготовке учителя изобразительного искусства и дизайна.

Для решения этих задач были взяты исходно-методологические идеи, которые содержатся в научных школах Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна. Согласно основным идеям этих школ не только психическое, но и личностно-художественное развитие осуществляется в процессе собственной творческой деятельности человека, который осознает ценность сведений, добытых ранее живущими людьми. В творческой деятельности формируются знания, входящие во внутреннюю структуру личности художника, происходят качественные преобразования человека [1, с. 3].

Выдвигаемая нами концепция привлекает исходные методологические идеи субъектного подхода в художественном развитии (А.Д. Ахлин, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, С.М. Даниэль, П.И. Зинченко, Н.М. Коньшева, В.С. Кузин, С.П. Ломов, Н.Н. Ростовцев, Н.М. Сокольникова, Н.К. Шабанов, Е.В. Шорохов, Т.Я. Шпикалова, И.С. Якиманская и др.), а также идеи, концепции личностно-ориентированного подхода (Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова, В.В. Серикова, И.С. Якиманская и др.), фундаментальные исследования, посвященные природе педагогического знания (В.В. Краевский), целостности образовательного процесса (В.С. Ильин, И.Я. Лернер), специфике педагогической деятельности (И.А. Колесников, В.А. Сластенин и др.) [2, с. 61].

Третьим уровнем непрерывного профессионального образования в подготовке учителя изобразительного искусства и дизайна является «высшее двухступенчатое образование «бакалавр и магистр».

Уровень высшего художественного образования делится на:

Первую ступень высшего профессионального образования «бакалавр», является неполным высшим образованием, которое должно осуществляться высшим учебным заведением по основным профессиональным образовательным программам не менее двух лет. После завершения обучения по данному уровню высшего профессионального образования студент продолжает высшее образование (обычно это подразумевается по умолчанию) или, по желанию, без итоговой аттестации получить диплом о не полном высшем образовании. Объем и содержание неполного высшего образования отражаются в приложении к диплому [3, с. 1-3].

«Бакалавр» должен изучить не только общеобразовательные, но и общепрофессиональные дисциплины, а также специальные дисциплины и практику, имеющую профессиональное значение. Изучение программы завершается итоговой аттестацией с присвоением выпускнику квалификации «бакалавр» и выдачей диплома.

Квалификация «бакалавр» дает полное право претендовать на должность, для которой квалификационными требованиями предусмотрено наличие высшего профессионального образования.

Специалист и магистр – это основной третий уровень высшего профессионального образования может осуществляться по основным профессиональным образовательным программам двух типов, по завершении которых выдается *диплом специалиста* или *диплом «магистра»*.

Основная программа, которая состоит из программы обучения бакалавра по соответствующему направлению и не менее двухлетней специализированной подготовки, включая практику, предполагающую научно-исследовательскую и (или) научно-педагогическую деятельность выпускника. Общий нормативный срок обучения должен составлять не менее шести лет. Освоение программы завершается итоговой аттестацией, включая выпускную работу (проект), с присвоением выпускнику *квалификации «магистр»*.

Основная профессиональная образовательная программа, включающая освоение гуманитарных, социально-экономических и естественнонаучных дисциплин общенаучного характера, общепрофессиональные дисциплины, а также теоретическую и практическую практику по специальности и специализации, предполагающую различные виды профессиональной деятельности выпускника. Общий нормативный срок обучения должен составлять не менее пяти лет. Данная программа завершается итоговой аттестацией, включая дипломную работу (проект) с присвоением выпускнику квалификации специалиста – «инженер», «учитель», «экономист» и т.п. [3, с. 1-3].

В результате исследования мы пришли к выводу, что непрерывное образование педагога-художника происходит в процессе:

– развития деятельного восприятия в изобразительном искусстве;

– развития деятельного мышления в украшении: народно-художественном искусстве, декоративном искусстве и дизайн;

– развития деятельного воображения и образного представления в создании: композиции объемно-конструктивных объектов в художественном проектировании, дизайне и т.д.

Развитие осуществляется в художественной деятельности в соответствии с собственными целями и стремлениями студента. Результат обучающего воздействия (внешние условия) зависит не только от его характера, а также, в какой мере учащиеся и студенты непрерывного художественно-профессионального образования выступают в качестве субъект – субъектных отношений и образовательного процесса, от их природы (склонностей, способностей), уровня художественного развития, отношений к окружающему миру.

Создания нового типа учителя изобразительного искусства и дизайна, содержание образования в личностно-ориентированной творческой среде представляет собой проектирование ситуации становления личностного опыта студентов. Это различные виды личностного опыта, которые усваивает студент в результате учебно-трудовой деятельности, сознательно направленного на предметное изучение, представляющее для него личностный смысл.

Одной из основных задач концепции непрерывного профессионального образования в подготовке учителя изобразительного искусства является *профильная школа*:

– выявление наиболее способных учащихся, развитие их художественных наклонностей и интереса к художественно-педагогической деятельности;

– осуществление набора учащихся на элективные курсы по профилю «Изобразительное искусство», «Мировая художественная культура» и «Технология»;

– разработка программ развивающего обучения: рисунку античной гипсовой головы (Аполлона, Дарифора, Антиноя); цветоведения и колористики; тематической и декоративной композиции.

Подготовка учителя изобразительного искусства всегда велась на принципах межпредметной связи: рисунка, живописи, композиции, декоративно-прикладного и народного искусства. В конце XX в. и в начале XXI в. приоритетным в художественном образовании становится декоративное и художественное оформление архитектуры жилого помещения, административного и промышленного. Художественное и дизайн оформление в нашей повседневной жизни становится актуальным и просто необходимым в повседневной нашей жизни, на работе, в быту и на отдыхе тоже. Но так как приоритетные предметы становления учителя изобразительного искусства становятся такие, как художественное проектирование и художественный труд, в государственных стандартах переводят в разряд «Технологии», то в этом случае нам преподавателям изобразительного искусства в школе необходимо ввести интеграцию в изучении «Технологии» в интегрированной связи с предметами «Изобразительное искусство» и профилем «Мировая художественная культура». Абитуриенты, поступившие в архитектурно-строительные вузы, не могут просто обучаться от не знания основ черчения, проектной графики и начертательной геометрии. Эти предметы просто размыты в школьных программах. При успешном обучении в вузе указанные предметы нужно не просто знать, но и уметь выполнять задания на первом курсе: выполнение сборочного чертежа любой сложной детали и конструкции, уметь выполнять чертежи строительных объектов. Поэтому вузы, набирающие абитуриентов на первый курс, просто напросто переучивают студентов 1-го курса, назначая подготовительные годовичные курсы по специальностям: «Дизайн», «Изобразительное искусство», «Архитектура и гражданское строительство» и др.

В этой связи, разработанная нами концепция включает программу обучения изобразительного искусства, как необходимое условие:

– межпредметную связь в обучении изобразительного искусства с профилем «Технология» с предметами (черчение, начертательная геометрия, компьютерная графика и др.);

– интегрированного обучения учащихся профильной школы и студентов среднего профессионального образования на базе «Учебно-производственных комбинатов» региона Черноземья (Воронежская область).

Теоретический анализ и собственные исследования непрерывного художественного образования позволили выявить мотивацию развития личности студента среднего профессионального образования в подготовке изобразительного искусства и дизайна:

- воплощение в непрерывное художественное образование принципов целостности, преемственности и системности;
- интеграции индивидуальных и социальных аспектов личности в развитии деятельного наблюдения, мышления и воображения;

- новой образовательной парадигмы, основанной на гуманистических концепциях идеологического подхода в обучении изобразительному искусству и дизайну;

- исследовательские подходы в диалектической природе художественного образования и психологического осознания художественного творчества личности.

В этой связи разработанная нами концепция высшего профессионального образования заключается в целевых задачах:

- разработка концепции непрерывного профессионального образования как целостной образовательной системы подготовки учителя изобразительного искусства и дизайна;

- выявлена научно обоснованная модель системы непрерывного художественно-профессионального образования;

- уточнено определение «непрерывного профессионального образования» и раскрыто целостное видение системы НПО, получившая конкретизацию в прогнозируемых элементах государственных образовательных стандартах;

- разработан авторский подход к последовательному формированию учителя изобразительного искусства и дизайна;

- развита идея многоуровневой ступенчатой профессиональной художественной подготовки;

- разработано содержание курса практической методики (профильная школа, среднее профессиональное образование, высшая двухступенчатая подготовка учителя нового типа «Бакалавр», «Магистр» изобразительного искусства и дизайна;

- предложена авторская методика профессиональной уровневой аттестации (профильная школа, колледж, Вуз) будущего учителя изобразительного искусства и дизайна как способа мониторинга качества художественного образования.

Концепция непрерывного профессионального образования, разработанная на основе комплекса философских, теоретико-методологических, психолого-педагогических, культурологических, социологических исследований и имеющая своей главной идеей рассмотрение непрерывного художественного образования как целостной образовательной системы.

Концепция является системой научных положений, рассматривающих понятие непрерывного профессионального образования; целостную панораму системы НПО; основные прогнозируемые элементы и нормы государственных образовательных стандартов НПО.

Понятие «непрерывного профессионального образования» мы трактуем как системно-целостное, преемственное интегрирование межпредметных связей в развитии восприятия – наблюдения, мышления – воображения и образных представлений при изображении рисунка, живописи, композиции, компьютерной графики, художественного проектирования.

«Основное направление развития системы НПО конкретизируется в соответствии с особенностями общего и профессионального развития изобразительного искусства как развития личности в последовательном обучении учащихся и студентов художественной грамоте в сфере норм государственных стандартов непрерывного профессионального образования» [4, с. 38].

Таким образом, разработанная нами концепция непрерывного профессионального образования должна стать важнейшим фактором гуманизации субъект – субъектных отношений студента и преподавателя в формировании новых жизненных позиций личности. Развивающейся системе непрерывного профессионального образования, общественным отношениям, необходимо современное образование, нравственные предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принять ответственное решение в ситуации выбора, способы их сотрудничества, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за художественное образование, за судьбу страны в целом.

Таблица 1

Разработка новых требований к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки учителя изобразительного искусства и дизайна по специальности 030800 изобразительное искусство и дизайн

Индекс	Наименование дисциплины и их основные разделы	Всего часов
1	2	3
Требования к обязательному минимуму содержания специализированной подготовки направления «Бакалавр» по специальности: учитель изобразительного искусства		
ДНМ.00	Дисциплины направления	7290
	Федеральный компонент	1100
ТО.00	Теоретическое обучение	1050
ТО.Ф.	Теоретическое обучение федерального компонента	768
ОГСЭ.00	Общий гуманитарный и социально-экономический цикл	366
ЕН.00	Математический и общий естественнонаучный цикл	366
П.00	Профессиональный цикл	1600
ОПД.00	Общепрофессиональные дисциплины	900
ПМ.00	Профессиональные модули	460
ВЧЦ.ОПОП	Вариативная часть циклов по ОПОП (определяется образовательным учреждением)	380
ДФ.00	Дисциплины факультативные	300
ИГА.00	Итоговая государственная аттестация «Бакалавра в соответствии с программой специализированной подготовки	2 недели
ДИМ.00	Цикл – дисциплины направления специализированной подготовки	3234
СДМ.00	Цикл – специальных дисциплин «Магистерской» подготовки	1734
ДВМ.00	Дисциплины по выбору студентов	300
НИРМ.00	Научно-исследовательская работа	2034
НИРМ.01	Научно-исследовательская и творческая работа	600
НИРМ.02	Научно-исследовательская практика для получения первичных профессиональных навыков	бакалавр 192
НИРМ.03	Научно-исследовательская практика по профилю специальности (педагогическая)	магистр 242
НИРМ.04	Подготовка «магистерской» диссертации	1000
ИГАМ.00	Итоговая государственная аттестация, в том числе защита выпускной квалификационной работы (магистерская диссертация)	2 недели
	Итого часов специализированной подготовки магистра	4068
	ВСЕГО	11358

Содержание национально-регионального компонента основной образовательной программы подготовки «учителя нового типа Бакалавр», «Магистр» по специальности: учитель изобразительного искусства и дизайна должно обеспечивать подготовку выпускника в соответствии с квалификационной характеристикой, установленной настоящим государственным образовательным стандартом.

Разработка требований к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы двухступенчатой подготовки учителя нового типа «Бакалавр», «Магистр».

1-я ступень: подготовка учителя изобразительного искусства, направление «Бакалавр»;

2-я ступень: подготовка учителя изобразительного искусства и дизайна, направление «Магистр».

Новые требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки учителя направления «Бакалавр», «Магистр» по специальности: изобразительное искусство и дизайн [5, с.5].

Срок реализации основной образовательной программы подготовки «магистра» по направлению 030800 «Учитель-магистр» изобразительного искусства и дизайна.

Срок освоения основной образовательной программы подготовки «магистра» при очной форме обучения составляет 213 недель, в том числе:

- образовательная программа подготовки «Бакалавра» 208 недель;

- специализированная программа подготовки «Магистра» - 104 недели, из них:

- теоретическое обучение, включая научно-исследовательскую и творческую работу студентов, практикумы, подготовку выпускной квалификационной работы, а также экзаменационные сессии - 85 недель;

- практики - не менее 4 недели;

- итоговая государственная аттестация, включая защиту выпускной квалификационной работы - не менее 2-х недель;

- каникулы (включая 4 недели после дипломного отпуска) не менее 13 недель.

4-й уровень – послевузовское дополнительное профессиональное образование из опыта зарубежных стран показывает, что путем расширения и совершенствования системы дополнительного профессионального образования (ДПО) можно значительно снизить социальную напряженность в обществе, решать другие социально-экономические задачи. В этой связи вузам необходимо активизировать деятельность совместно с работодателями по:

- расширению и диверсификации образовательных услуг, дополняющих базовое обучение;

- разработке программ переподготовки специалистов, востребованных рынком труда;

- выявлению новых ресурсов для решения проблем занятости в долгосрочной перспективе уже сегодня необходимо, во-первых, выявить новые сегменты рынка труда и заранее создать условия для подготовки специалистов и иных категорий работников для таких рынков; во-вторых, сформировать программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации, ориентированные на получение работниками новых или расширение перечня уже существующих компетенций, направленных на повышение производительности труда в его сфере деятельности [6, с.150].

Основные задачи послевузовской переподготовки специалистов решаются следующими способами:

Библиографический список

1. Саксонова, Л.П. Профессионализация художественного образования студентов отделения начальных курсов педагогического колледжа: дис. ... д-ра пед. наук. – Тольяти, 1997.
2. Кулешев, И.В. Современная концепция непрерывного образования. – М., 2006.
3. Учебный центр «Репетитор» // Уровни образования. – 2007. – № 10.
4. Чубик, П.С. Система непрерывного образования // Высшее образование в России. – 2010. – № 6.
5. Государственный образовательный стандарт Высшего профессионального образования, направление 030800 изобразительное искусство: официальный текст. – М., 2009.
6. Жданов, Ю.А. Целостность личной культуры и дополнительного образования // Система послевузовского и дополнительного профессионального образования в современной России. – Ростов-на-Дону, 1997.

Bibliography

1. Saksonova, L.P. Professionalizaciya khudozhestvennogo obrazovaniya studentov otdeleniya nachal'nykh kursov pedagogicheskogo kolledzha: dis. ... d-ra ped. nauk. – Tol'yati, 1997.
2. Kuleshev, I.V. Sovremennaya koncepciya neprerivnogo obrazovaniya. – M., 2006.
3. Uchebniy centr «Repetitor» // Urovni obrazovaniya. – 2007. – № 10.

- организация переподготовки и повышения квалификации специалистов по приоритетным направлениям развития вузов с целью приобретения новых компетенций, способствующих повышению производительности труда на рабочем месте и освоению современных производственных технологий;

- организация профессиональной подготовки, переподготовки, повышение квалификации рабочих с целью ускоренного овладения обучающимся одной и несколькими рабочими профессиями;

- организация повышения квалификации научно-педагогических работников образовательных учреждений по приоритетным направлениям модернизации образования.

Профессиональная переподготовка для ведения нового вида профессиональной деятельности и повышение квалификации специалистов предприятий и организаций в вузах предусматривает:

- целевую подготовку специалистов для предприятий реального сектора художественного образования;

- организацию повышения квалификации и профессиональной переподготовки для научно-педагогических работников различных уровней образовательных учреждений и специалистов реального сектора художественного образования, в том числе в дистанционной и другой форме;

- организацию профессиональной переподготовки высвобождаемых работников, безработных граждан, подготовку их к выполнению новых трудовых функций, в т.ч. переподготовку специалистов для особых оформительских работ: декораторов, дизайнеров, художников оформителей;

- удовлетворение потребностей абитуриентов и студентов в получении дополнительных к базовому образованию общепрофессиональных и специальных знаний, в том числе обучение их рабочим профессиям, оказанием консультативных услуг в целях их адаптации к новым художественным и социальным условиям;

- информационная компетентность в профессиональной деятельности учителя изобразительного искусства и дизайна (повышение компетенции преподавателей вуза в области использования компьютерных технологий обучения художественному проектированию и дизайну), эффективного использования электронных учебных изданий в образовательном процессе.

Таким образом, проведенный анализ становления теории и практики системы непрерывного профессионального образования в подготовке учителя изобразительного искусства и дизайна представлено выше, показал, что процесс этот происходит неравномерно и неоднозначно. Выявлено место традиционного обучения изобразительному искусству и дизайну, а также разработаны методы развивающего уровня обучения «Бакалавра» и «Магистра» образовательной триады развития личности в изобразительном искусстве, украшении и постройке. Наряду с этим теоретико-методическое исследование позволило выявить актуальное направление, методологические подходы и принципы в развитии высшей художественно-педагогической школе в рамках исследуемой проблемы. Виды изобразительного искусства и дизайна изучаются в процессе междисциплинарных связей и социального взаимодействия и общественного воздействия, в ходе которого может воспитываться, образовываться и развиваться личность, усваивающая социальные нормы, ценности и опыт. Изобразительно-дизайнерская деятельность аккумулирует знания, философско-эстетические и педагогические мысли и воззрения о художественной культуре, т.е. весь педагогический потенциал, оказывающий влияние на процесс профессионального развития становления личности учителя изобразительного искусства и дизайна.

4. Chubik, P.S. Sistema neprerivnogo obrazovaniya // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2010. – № 6.
5. Gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart Vihsshego professional'nogo obrazovaniya, napravlenie 030800 izobrazitel'noe iskusstvo: oficial'niy tekst. – M., 2009.
6. Zhdanov, Yu.A. Celostnost' lichnoy kul'tur i dopolnitel'nogo obrazovaniya // Sistema poslevuzovskogo i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v sovremennoy Rossii. – Rostov-na-Donu, 1997.

Статья поступила в редакцию 16.11.11

УДК 37.036.017.925:745/749

Nikitin G.A. ETHNOESTHETIC VALUE OF ARTISTIC DECORATION OF THE EDUCATIONAL SPACE AS AN INNOVATIVE APPROACH TO FORMING PUPILS TECHNOLOGICAL CULTURE. Today's understanding of the esthetics of the pedagogical culture in labour training and education is revealed in the article. The innovative approach in using ethnoesthetic values in forming the technological culture of pupils is revealed by means of artistic decoration.

Key words: innovative approach, ethnodidactics, ethnoesthetic didactics, forming of technological culture, values, decoration, technology.

Г.А. Никитин, канд. пед. наук, доц., зав. каф. методики преподавания технологии и предпринимательства Чувашского государственного педагогического университета, г. Чебоксары, E-mail: GNikitin@mail.ru

ЭТНОЭСТЕТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОФОРМЛЕНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

В статье предлагается современная трактовка элементов эстетики педагогической культуры этносов в трудовом обучении и воспитании. Определен инновационный ориентир использования этноэстетических ценностей в формировании технологической культуры учащихся средствами художественного оформления.

Ключевые слова: инновационный подход, этнопедагогика, этноэстетическая дидактика, формирование технологической культуры, ценности, оформление, технологии.

Веками любое общество, начиная от семьи, рода, завершая государством, решало важную проблему сохранения и преумножения накопленного жизненного опыта. В ней, как и прежде, актуальными на сегодня остаются ценностные задачи вырастить подрастающую смену умной, трудолюбивой, доброй, сильной.

Жизнь не стоит на месте, меняются культурные ценности, осуществление целей парадигмы подготовки к жизни происходит не только естественным, но и искусственным путем. К сожалению, на формирование самосознания учащейся молодежи, как показывает наше исследование, при недооценке ценностей традиционной педагогической культуры привнесенная псевдокультура оказывается действеннее. Результат – духовный нигилизм общества. Поэтому следует объективно, опираясь на научные положения, относиться к педагогическому арсеналу прошлого, внимательно присмотреться к общечеловеческим ценностям воспитания. Научной проблемой решения социально важных вопросов, особенно в области технологического образования, выступает инновационный подход интегрирования компонентов прогрессивных дидактик прошлого в современные, согласно эстетике философии этносов, отраженной в русской народной пословице: «Нового счастья ищи, а старого не забывай».

В педагогических исследованиях Г.Н. Волкова, Б.Т. Лихачева, А.Э. Измайлова, Т.Н. Петровой, Л.В. Кузнецовой, М.Б. Кожановой, М.Г. Харитоновой, В.С. Кукушкина, И.А. Чурикова, М.И. Алдошиной, Л.Н. Акбаевой (Казахстан), Г.А. Никитина и др. отмечается дефицит эстетического отношения учащихся к труду, знанию, эстетического проявления добра, великодушия, долга как категорий подготовки к жизни. Н.К. Рерих, рассуждая о духовно-нравственных ценностях социального оптимизма, основанных на эстетическом восприятии жизни, отмечал, что «лестница в будущее складывается из древних ступеней и чтобы идти вверх, надо укреплять ее основания» [1, с. 24].

Обращаясь к трудам по народной педагогике, этнопедагогике, непроизвольно замечаю, что в них объединяющим началом выступают элементы этноэстетики. Результаты исследований подтверждают, что самобытные дидактические компоненты, основанные на чувствах, имеют конструктивное значение в приобщении детей к трудовой жизни, согласно теории и практике современной педагогической науки. В этом ключе оформление воспитательного пространства средствами народных художественных традиций предстает важным фактором создания условий естественности в целостном процессе формирования технологической культуры учащихся как школ, так и вузов. Деятельностный подход к организации микросоциальной педагогической среды

основывается на принципе этноэстетической дидактики, веками использованном в подготовке детей к трудовой жизни: «ребенок с рождения – человек, он участник жизни, а не объект для подготовки к ней». Поэтому обучение и воспитание должны иметь практикоориентированный характер и согласовываться с потребностями самой жизни с учетом развивающихся технологий, последних достижений педагогической науки и практики.

Побудительным оформительским средством, направленным на развитие чувства причастности к практике созидательного труда предков, гордости за его трудовые и эстетические традиции, мотивации к созидательно-творческой прикладной деятельности берется философия этноэстетики. Ее формирующая мудрость отражена в сказках, легендах, былинах, пословицах и поговорках многих народов. Например, ярким образцом философской обоснованности традиций чувашского народного искусства, способным формировать такие трудовые личностные качества, как трудолюбие, уважение человека труда посредством архайных технологий, духовных компонентов является «сто тысяч слов, сто тысяч песен и сто тысяч вышивок».

Согласно установке этноэстетической дидактики, положениям современных научных концепций, базовыми компонентами обучения учащихся, как школьников, так и студентов ТЭФ, эстетическому восприятию трудового уклада жизненного пространства, освоению технологий, как социальных факторов формирования технологической культуры признаются эмоции, чувства. Заметим, в них в общих чертах отражается история освоения человечеством мира по законам красоты. В дидактике каждого народа такой тип эстетической категории, как чувство, имеет ментальные особенности, которые генетически заложены в сознании человека под влиянием многих факторов: природы, воспитания, наследственности, межличностных отношений, характера трудовой жизнедеятельности. По результатам исследования данной проблемы подразумевается, что эстетическое чувство вызывается разными духовными ощущениями, где важным фактором выступает самостийная эстетика педагогики уклада жизни обучаемых. Поэтому прежде чем запускать процесс формирования технологической культуры, необходимо учитывать имеющийся уровень эстетических чувств, вкуса учащихся, которые наиболее ярко проявляются в восхищении или осуждении, радости или сочувствии, сострадании или страхе, то есть в эмоциональном отношении к предметам, его свойствам, смысловому содержанию условностей, технологиям и т.д.

В художественном оформлении учебно-воспитательного пространства средствами народного искусства, изначально ориен-

тированного на формирование технологической культуры, следует принять во внимание возрастные особенности учащихся, ментальность, характер эстетического мировосприятия этносов, их отношение к труду. Педагогическую философию трудового уклада жизни можно выявить разными методами, одним из которых является эстетическая трактовка смыслового значения цвета и формы предметов, орудий труда, помыслов и внутреннего мира людей разных исторических периодов, трудовых традиций, ментальности этносов. Например, красный цвет у одних народов ассоциировался с красивым, у других – с трагическим, а черный – наоборот. Наглядным образом философии эстетики этносов выступают также народные сказки, легенды, пословицы, поговорки, песни, где прославляли труд, воспевали людей труда [2, с. 263].

Выше было отмечено, что этноэстетическая парадигма, положенная в основу художественного оформления, придает условия естественности педагогическому пространству в образовательных учреждениях. Инновационная сущность эстетики процесса формирования технологической культуры основана на интересе учащихся к информации, представленным в экспозиции как в закодированном, так и художественном виде, на эстетическом воздействии к багажу их жизненного опыта. Практикоориентированную закономерность естественности обучения жизни можно представить не только эффективным компонентом этноэстетической дидактики, но и научной новизны исследования и выразить в следующем виде: «все, с чем сталкивается учащийся, все, что видит, слышит, осязает, то есть, все, что чувственно воспринимает, действует на его сознание, не проходит бесследно. Соответственно, он, ощущая, осмысливает, что становится эффективным фактором, позволяющим прямо или косвенно формировать духовный облик, его взгляды на окружающий мир, эстетическое отношение к труду, потребность к творческому подходу к делу» [3, с. 39].

Поэтому интерьер, экстерьер образовательных заведений выступает неотъемлемой частью учебно-воспитательного пространства. Любой элемент художественного оформления при образовательном учреждении – будь это парк резных скульптур из дерева при учебном корпусе, стенд в рекреации, декоративное панно в учебных кабинетах, форма мебели, конструкция верстаков, дизайн станков, швейного оборудования в мастерских и т. д. – оказывает эстетическое влияние на психику учащихся. Использование предметов материальной и духовной культуры, учебно-творческих работ в организации эстетической среды усиливает этот процесс, создавая педагогические условия не только для познания технологий окружающей среды, выработки понятия о красоте, но и осмысления значимости труда в повседневной жизни, тем самым сближая эстетику учебно-воспитательного процесса с эстетикой быта, домашнего хозяйства.

В формировании технологической культуры посредством содержания художественного оформления акцентируется мысль, что с древнейших времен человеку было присуще стремление украшать свое жилище. Украшение быта – это прямое отражение культуры, а этноэстетика ее – неотъемлемая часть [4, с. 91-105]. По экспонатам учащихся усваивает, что при изготовлении предметов быта, орудий труда умелец не только думал о их практическом назначении, но и размышлял о красоте. Соответственно, уровень красоты и степень пользы в его творчестве всегда были неотделимы и зависели напрямую от философии этноэстетики исторического периода. Например, согласно дидактической сути таких эстетических категорий, как «илем» (прекрасное), «хитре» (изящное), «чипер» (красивое) чувашские мастера, как и другие народы, из природных материалов создавали эстетику быта, самобытные предметы декоративно-прикладного искусства [5, с. 343].

Как ученикам школ, так и будущим учителям технологии каждый предмет экспозиции, выполненный из материалов окружающей природной среды, т.е. из глины, растений, дерева, металла, камня, представляется эффективным средством эстетического, трудового, духовного саморазвития. Эстетическое восприятие негласной установки этноэстетической дидактики, экспонатов ориентируется на освоение технологии вышивки, резьбы, лепки, плетения из лозы, соломки. В формировании технологической культуры этот процесс выступает механизмом систематизации накопленных технологических знаний, практических умений, выявления способностей к тем или иным видам рукоделия, ремесел, промыслов и инструментом, способствующим ориентировать учащихся на проектирование учебно-творческих работ, методик организации занятий в учебных мастерских.

Например, рассматривая технологию изготовления из соломки птицы – символа-оберега крестьянского дома – будущие учителя выясняют, что участие чувашских детей в украшении дома было своеобразной школой, которая служила важным фактором формирования трудолюбия, развития логического и пространственного мышления, зрительной памяти, выработки умений выражать эстетический вкус, чувства как основы творческого саморазвития. В раскрытии современного толкования символов, выраженных условным языком цвета, показывается их значимость в изготовлении традиционных украшений, разработке методик обучения школьников технологии. Учитывается, что эстетика смыслового значения цвета, как канон этноэстетики, нуждается в научном осмыслении, в выявлении в ней прогрессивных компонентов. Например, у чувашей, эстетические категории которых хотя исходят из истоков культа древних предков, тем не менее являются арсеналом эстетики педагогического творчества, желтый цвет, отдающий золотом, был символом солнца, соответственно – священен.

Необходимым условием использования элементов педагогической культуры в организации эстетики архитектурного пространства учебного учреждения в процессе формирования технологической культуры, духовности является ориентир на самостоятельное изучение истории народной педагогики, расширение у будущих учителей представлений об основах этноэстетической дидактики, ждущихся на базе ярких и эстетических образов трудовой жизни прошлого. Результаты исследований в этой области показывают, что систематизация наглядных образов художественного оформления выступает действенным средством творческого саморазвития в практике проектирования методик обучения и воспитания учащихся на уроках технологии.

Образность истории эстетики культуры трудового обучения и воспитания, предметов материальной и духовной культуры, используемых в художественном оформлении, рассматривается как инструмент определения научности и прочности педагогических компонентов этноэстетики. Выше было упомянуто, что одним из них являются эмоции, которые выступают естественным средством запоминания и активизации к познавательной, декоративно-прикладной, трудовой деятельности. Следовательно, эстетическое восприятие представляется эффективным носителем образной информации, а память – хранителем отобранных знаний. Отсюда принцип этноэстетической дидактики выступает: «Чем ярче эмоции, тем образнее восприятие, соответственно проще и прочнее запоминание». Подтверждением такому высказыванию служат результаты исследований. Соглашаясь с мнениями психологов, отмечаем, что эмоции – это один из способов познания вещей, стимулятор мыслительной деятельности. Эстетическое чувство и размышление неразрывно связаны друг с другом. Соответственно эмоции выражают оценочное отношение к мыслительной и практической деятельности, ее достижениям или неудачам.

Эстетическое восприятие средств художественного оформления в виде ярких картин из жизни наших далеких предков и связанных с ними сказок, легенд, былин, декоративно-прикладного искусства увлекают учеников, студентов и пробуждают у них интерес к проектированию предметов народного прикладного мастерства для художественного оформления интерьера, экстерьера учебно-воспитательного пространства. Целеполагающей тенденцией проектирования выступает постулат: «мысль, выраженная посредством эстетического образа, наиболее доступна пониманию». По результатам исследования в области привлечения учащихся к сбору информации для художественного оформления можно отметить то, что обращение к памятникам этнокультуры вызывает неподдельный интерес к поисковой, этнографической, научно-исследовательской работе, результаты которой успешно можно воплощать в учебно-творческой, художественной, методической, оформительской деятельности.

При выборе материалов для организации эстетики учебно-воспитательного пространства следует учитывать степень развитости образных представлений учащихся. Они создают эффективные условия естественности не только для эстетического представления о мире, но и для выбора теоретического содержания экспозиции. Отличительной чертой эффекта психологического явления выступает условность компонентов этноэстетической дидактики. Условность проявляется в смысловой трактовке следствий средств и факторов: орнаментов, составленных из пиктографических знаков, природных явлений, свойств различных цветов, материалов, технологий, стилизации формы и т.д.

Синтез эстетического восприятия материалов художественного оформления двояко по своей природе: абстрактно и чувственно-конкретно. Обучающие и воспитывающие образы, представленные в экспонатах, и понятия, имеющиеся у учащегося, сосуществуют здесь с наглядной картиной прошлого. Художественный элемент как носитель смысловой трактовки дидактических компонентов этноэстетики у одних пробуждает, а у других усиливает творческое начало понятийного мышления. При этом комплексное сочетание функций образа и эмоции становится педагогическим условием активизации познавательного интереса к материалам народного искусства, технологиям, закодированным в них установкам народной мудрости воспитания и использования их в творческой самореализации.

Действенным механизмом осуществления творческого порыва является привлечение учащихся, будущих учителей технологии к оформительской деятельности. В качестве инструмента решения задач формирования технологической культуры в этом процессе предстает философия этноэстетики, где критерием истины выступает жизненность. Ее суть заключается в предоставлении учащимся возможности ощущать категорию единства человека с природой, осмысливать себя одновременно ее частью и преобразователем, созидателем эстетического пространства. Оформление интерьеров учебных кабинетов, коридоров, рекреаций, вестибюлей, экстерьера учебного корпуса ориентируется на формирование многопрофильных профессиональных качеств будущих учителей технологии. Инструментом творческой самореализации выступает выполнение материальной части выпускной квалификационной работы.

Например, в оформлении кабинета методики обучения технологии четко обозначена сущность этноэстетической дидактики в структуре формирования технологической культуры. Посредством художественных образов просветителя чувашского народа И.Я. Яковлева, профессора, этнопедагога Г.Н. Волкова, народного поэта Чувашии П. Хузангая дипломиками обозначена стратегия трудовой подготовки. Исконно классический кабинет – лекционная аудитория – выдержана в этноэстетическом стиле. Центром оформления является стенд-выставка для учебно-творческих, лабораторных работ, рефератов, докладов в виде крестьянского дома с резными наличниками, карнизами.

Следующим примером развития инновационных направлений в творческой самореализации выступает проект, разработанный студентами, по организации воспитательного пространства между вторым и пятым учебными корпусами при ЧГПУ им. И.Я. Яковлева в виде парка из деревянных монументальных скульптур по сказочным сюжетам разных народов. В функции парка перспективность, практикоориентированность эстетики формирования технологической культуры опирается на народную мудрость: «Если твои планы предусмотрены на год – сей рожь, если на десятилетия – сажай деревья, если на века – воспитывай детей».

Согласно этому принципу, в основу идеи проекта положены такие компоненты этноэстетической дидактики, как традиционные формы организации труда и трудового обучения, коллективной трудовой помощи, например у чувашей «ниме», русских «помочи», марийцев «вуме» и т.д. Средством осуществления идеи АРТ-проекта стал «I Международный студенческий фестиваль «Народные сказки и легенды» (организаторы Е.А. Акимов, Г.А. Никитин).

Национальной образностью и доброжелательной эмоциональной атмосферой отличалось участие студентов и преподавателей разных национальностей из многих учебных заведений России, а также США в работе фестиваля. Студентам педвуза, учащимся гимназий, школ республики были продемонстрированы методы трансформирования архаичных технологий резьбы культовых скульптур в художественную резьбу бензопилой современных монументальных скульптур в виде сказочных персонажей.

Одним из них является мастер-класс художественной обработки древесины с помощью бензопилы, который продемонстрировал Джозев Гинг, президент гильдии мастеров г. Питсбург, штат Пенсильвания. Высокое качество и скорость резьбы орла – символа Америки стало объектом внимания студентов педвуза, будущих учителей-практикантов и пришедших с ними учащихся. Предметом беседы были архаичные технологии обработки древесины и профессиональные воззрения мастера на этноэстетические особенности самобытного искусства и использование его

на уроках технологии по разделу «Элементы домашней экономики и основы предпринимательства».

Декоративные возможности технологии объемной резьбы по дереву бензопилой, традиционными инструментами были продемонстрированы профессионалами Богородского художественно-промышленного техникума в изображении сюжета народной сказки «Маша и медведь» (Птицин Е. С., Левакин Н. В.). Традиции этноэстетики удмуртов ощущались в деталях скульптуры «Творения Вокузе. Бог Воды» (Захарова Л.А., Ильин А.С.). Студентам педвуза, школьникам были интересны легенды о нем, о его делах, веками учившие детей быть трудолюбивыми, добрыми, бесстрашными.

В целостном процессе формировании технологической культуры объектом формирования не только технологических, эстетических, но и этических личностных качеств была выбрана монументальная композиция из серии скульптур по мотивам народной сказки «Дед Мазай и зайцы». В современной трактовке сюжета посредством художественных образов удмуртские резчики Чувашев А.А. и Галимзянов А.В. сумели наглядно акцентировать внимание учащихся, студентов на трагическое, вызвать у них отрицательную эмоцию на факт изменения этноэстетических ценностей, способствующий скатыванию к духовному нигилизму.

Умение выражать старинные художественные образы человека труда эпохи, эстетические воззрения русских на драматичность духовной пустоты некоторых людей заключено в резьбе монументальной композиции «Золотая рыбка» по сказке А.С. Пушкина, выполненной студентами ТЭФ ЧГПУ им. И.Я. Яковлева Смирновым А.П. (Зкурс), Смирновым К.П. (1 курс) под руководством старшего преподавателя Е.А. Акимова. Наш педагогический опыт подтверждает, что эмоциональное восприятие образа скульптуры в комплексе с высоким качеством резьбы расширяет у учащихся границы не только технологического, но и этноэстетического мировоззрения. Работа, выполненная студентами ТЭФ ЧГПУ, вселяет уверенность учащимся школ, учителям технологии, студентам в возможности осваивать художественную обработку древесины в разной технологии, сочетать архаичные технологии с высокими.

Примером тому являются выпускные квалификационные работы, выполненные по кафедре МПТиП. Выполнение проекта позволило студентам исследовать для будущей профессии ряд технологий резьбы по дереву, самостоятельно выявлять в предметах материальной и духовной культуры педагогические элементы этноэстетики и выбрать наиболее рациональные из них для разработки педагогических технологий проведения занятий в учебных мастерских. В качестве объекта труда были вырезаны из дерева монументальные скульптуры в образе старцев, приглашающих в мир знаний. Дипломные работы «Мудрость» (Якимов Д.В.), «Доброта» (Ефимов А.В.) являются важным показателем уровня сформированности технологической культуры как степень многопрофильной, высокой педагогической профессиональной подготовленности.

Зона отдыха парка отличается инновационной направленностью формирования технологической культуры, служит образцом организации естественности среды этноэстетической дидактики, где экспонаты одновременно являлись наглядным дидактическим материалом для будущих учителей технологии, осваивающих не только художественную обработку материалов, но и мотивирующих к проектированию методик. Например, студенты 3 и 4 курсов на занятиях по дисциплине «Теория и методика обучения технологии и предпринимательству» учатся воплощать компоненты этноэстетической дидактики подобно идее проекта парка в написании рефератов, докладов, статей по проблемам методики обучения учащихся технологиям художественной обработки материалов для выступления на семинарских занятиях, научно-практических конференциях, конкурсах, олимпиадах и т.д.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что в инновационном подходе к процессу формирования технологической культуры в рамках организации эстетики учебно-воспитательного пространства педагогическими компонентами этноэстетики важно учитывать, что они должны

- создать условия естественности эстетического восприятия окружающего мира, этнических ценностей;
- соответствовать возрастным особенностям учащихся и пробуждать у них мотивацию самоутверждения, самореализации, самосовершенствования в учебной, творческой работе;

– вызвать положительные эмоции, удивление, интерес к поисково-исследовательской деятельности;
 – способствовать развитию инновационной направленности формирования технологической, профессиональной, социокультурной компетентности.

Таким образом, целенаправленное использование этноэстетических ценностей в художественном оформлении воспитательного пространства создает эффективные условия инновационного решения задач формирования технологической культуры учащихся.

Библиографический список

1. Рерих, Н.К. О вечном. – М., 1994.
2. Никитин, Г.А. Этноэстетика в практике формирования технологической культуры учащихся. – Чебоксары, 2011.
3. Никитин, Г.А. Концепция формирования технологической культуры учащейся молодежи в контексте педагогической составляющей этноэстетики. – Чебоксары, 2008.
4. Никитин, Г.А. Этноэстетика в трудовой подготовке детей. – Чебоксары, 2000.
5. Волков, Г.Н. Чувашская этнопедагогика. – Чебоксары, 2004.

Bibliography

1. Rerikh, N.K. O vechnom. – M., 1994.
2. Nikitin, G.A. Ehtnoehstetika v praktike formirovaniya tekhnologicheskoy kul'turikh uchastikhhsya. – Cheboksari, 2011.
3. Nikitin, G.A. Konceptiya formirovaniya tekhnologicheskoy kul'turikh uchastheyjsya molodezhi v kontekste pedagogicheskoy sostavlyayutheyj ehtnoehstetiki. – Cheboksari, 2008.
4. Nikitin, G.A. Ehtnoehstetika v trudovoy podgotovke detey. – Cheboksari, 2000.
5. Volkov, G.N. Chuvashskaya ehtnopedagogika. – Cheboksari, 2004.

Статья поступила в редакцию 05.10.11

Раздел 4

МЕДИЦИНА

Редактор раздела:

МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА – доктор медицинских наук, профессор, Новосибирский государственный университет (г. Новосибирск)

УДК 616

Firsov S.A., Prokhorenko V.A. CLINICAL CHARACTERISTICS AND ORGANIZATION OF CARE WHEN COMBINED CRANIOCEREBRAL AND SKELETAL TRAUMA. The article deals with the principles of medical care in associated cranial and skeletal trauma, is a statistical analysis of clinical characteristics of combined injuries, according to one of the areas of Novosibirsk.

Key words: combined cranial and skeletal injuries.

С.А. Фирсов, канд. мед. наук, зав. отд. травматологии, г. Новосибирск; **В.А. Прохоренко**, д-р мед. наук, проф., ННИИТО, г. Новосибирск, E-mail: serg375@yandex.ru

КЛИНИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ ПРИ СОЧЕТАННОЙ ЧЕРЕПНО-МОЗГОВОЙ И СКЕЛЕТНОЙ ТРАВМЕ

В статье рассматриваются принципы организации медицинской помощи при сочетанной черепно-мозговой и скелетной травме, приводится статистический анализ клинических характеристик сочетанного травматизма, по данным одного из районов г. Новосибирска.

Ключевые слова: сочетанные черепно-мозговые и скелетные травмы.

Система организации экстренной медицинской помощи на догоспитальном этапе пострадавшим от сочетанной черепно-мозговой и скелетных травм (СЧМСТ) включает: доврачебную, первую врачебную и специализированных выездных реанимационных бригад (СВРБ). Создание специализированных бригад в условиях большого города, позволяет оказывать на месте квалифицированную экстренную и реанимационную помощь 40-70% пострадавшим, однако СЧМСТ зачастую оказываются несовместимыми с жизнью, и, согласно статистике, до 80% пострадавших погибают еще на догоспитальном этапе [1]. Существует Европейский Совет по дорожной безопасности, который изучает проблему дорожно-транспортного травматизма как комплексную. Во многих Европейских странах и США созданы специальные службы для извлечения пострадавших с места травмы, которые действуют зачастую параллельно с парамедиками [2].

Принципы организации догоспитальной помощи в развитых странах одинаковы – быстрое прибытие спасательной команды на место происшествия, раннее регулирование артериальной гипотензии и быстрая транспортировка пострадавших в специализированные центры. Оказание первичной помощи подчиняется правилу, заключенному в аббревиатуре «Dr ABC». Расшифровка этого названия от первых английских букв: Dr-Danger remove – устранения пострадавшего с места максимальной опасности (происшествия); A-Airway-обеспечение доступа воздуха, проходимость дыхательных путей; B-Breathing-обеспечение адекватного дыхания; C-Circulation-поддержание системной гемодинамики [3]. Чем быстрее от начала травматического повреждения госпитализируется пострадавший, тем благоприятнее исход травматической болезни. Некоторые авторы считают [4], что на догоспитальном этапе совершенно необязательна точная топическая диагностика повреждений внутренних органов. Важны определение и ликвидация синдромов, которые в ближайшие сроки могут привести к летальному исходу и максимально быстрая эвакуация пациента в противошоковый центр многопрофильного стационара. Cowley, еще в 1971 году выделил «золотой час при шоке» (Golden Hour in Shock) – период, который требуется для первичных диагностических и терапевтических мер. Первичная диагностика, а также стабилизация жизненно-важных функций как на-

чальная мера должны быть произведены в течение этого часа. Известно, что при оказании помощи в течение первых 15 минут удастся спасти более 50% пострадавших, если она оказана позже, то выживаемость уменьшается на 15% каждые 20 минут в течение первого часа [4].

До 50% пострадавших нуждаются в консультации специалиста в зависимости от локализации повреждения, и каждый 2-й из них – нуждается в лечении в специализированном стационаре, что обеспечивает улучшение качества лечения. Абсолютным противопоказанием к транспортировке пострадавшего являются агонизирующее состояние и не остановленное кровотечение [1]. По данным авторов, у 51,6% пострадавших, переведенных в специализированные учреждения, были выявлены дополнительные повреждения, а 17% доставлены с уже развившимися осложнениями.

Американская система по неотложной помощи Emergency Medical Service System (EMSS) объединяет вертикальными связями отделения трех уровней в каждом регионе. III уровень – местные центры, в которых оказывается реанимационная и неотложная хирургическая помощь; II уровень – районные центры, где дополнительно может проводиться определенный перечень срочных хирургических вмешательств; I уровень – крупные центры, в которых осуществляется полный объем специализированной помощи [5]. В европейских странах существует два уровня: II уровень – стационары, где оказывается комплексная хирургическая и реанимационная помощь; I уровень – специализированные центры [6].

В настоящее время в России оказание помощи на догоспитальном этапе предусматривает лишь экстренные мероприятия по восстановлению и поддержанию жизненно-важных функций организма, и основной задачей считается возможно скорейшая доставка пострадавшего в специализированный стационар.

При анализе СЧМСТ в одном из районов Новосибирска за период 2007-2010 гг. выявлено, что в течение «первого золотого часа» после дорожно-транспортного происшествия в специализированную травматологическую клинику было доставлено 33,4%, в срок до 2 часов 61,9%. Из 473 случаев в 382 случаях (81,8%) была закрытая ЧМТ и в 91 случае (18,2%) – открытая ЧМТ, у муж-

чин доля открытых ЧМТ была больше, чем у женщин (23,9% и 17,7% соответственно).

Доля открытой ЧМТ (в составе СЧМСТ) в возрастной группе 15-19,9 лет составила 22,7% (10 человек), в группе 20-39,9 лет – 21,3% (43 человека), в группе 40-59,9 лет – 19,3% (32 человека) и в группе 60 лет и старше – 9,8% (6 человек). Тяжелая ЧМТ была диагностирована в 180 случаях СЧМСТ (38,1%), легкая – в 293 случаях (61,9%). в Новосибирске. Легкая ЧМТ – это сотрясение головного мозга (246 случаев, 83%) и ушиб легкой степени тяжести (47 случаев, 17%). Основным клиническим проявлением легкой ЧМТ были диффузная головная боль, тахикардия и вегета-

тивная нестабильность. У 199 человек (67,9%) с легкой ЧМТ были линейные переломы костей черепа. Тяжелую ЧМТ составили ушибы головного мозга средней степени тяжести в 35 случаях (19,5%), тяжелой степени – в 34 случаях (18,6%), компрессия мозга внутримозговой гематомой – в 16 случаях (8,7%). Доля легких ЧМТ у женщин была выше, чем у мужчин. Часто наблюдалась компрессия головного мозга: при ДТП в 37,5%, при криминальной травме в 20,8% и при бытовой травме в 16,7% случаев. Из них в 37 случаях – компрессия внутримозговой гематомой, в 2-х случаях – костными отломками, в 2-х – гидромой и в 7-и – комбинированное сдавление костными отломками и гематомой (табл. 1).

Таблица 1

Распределение пострадавших СЧМСТ по типу компрессии головного мозга

Компрессия головного мозга	ЧМТ при СЧМСТ					
	Закрытая		Открытая		Всего	
	N	%	N	%	N	%
Костными отломками	0	0,0	2	9,5	2	4,2
Эпидуральная гематома	4	14,8	3	14,3	7	14,6
Субдуральная гематома	17	63,0	9	42,9	26	54,2
Гидрома	2	7,4	0	0,0	2	4,2
Внутримозговая гематома	4	14,8	0	0,0	4	8,3
Полифакторное сдавление	0	0,0	7	33,3	7	14,6
ИТОГО	27	100,0	21	100,0	48	100,0

Интракраниальные кровоизлияния при СЧМСТ не наблюдались при сотрясении головного мозга, но при ушибах легкой степени тяжести они наблюдались в 21,7% случаев, при ушибах средней степени – в 33,3%, при тяжелых – в 45% случаев. Наличие внутримозговой гематомы во всех случаях отягощало клинические проявления ушиба головного мозга. Интракраниальные кровоизлияния выявлены в 162 случаях (32,2%), преимущественно у пациентов I и III групп тяжести, субарахноидальные кровоизлияния – в 119 случаях (25,2% от всех СЧМСТ), из них в 89 (75,6%) – при закрытой ЧМТ. Среди лиц с субарахноидальным кровоизлиянием преобладали мужчины (79,2%), преимущественно в возрастной группе 20-39,9 лет. Лиц с субдуральной гематомой было 26 человек (54,2%), с эпидуральной гематомой – 7 (14,6%), с множественными гематомами – 7 (14,6%), внутримозговой гематомой 4 (8,3%). Сочетание внутримозговой гематомы и сдавления костными отломками наблюдалось в 66,1% случаев. У пострадавших с ушибами головного мозга средней и тяжелой степени тяжести сдавление головного мозга наблюдалось в 91,9% случаев.

Переломы костей черепа наблюдались у 136 пациентов (28,8%) из 473 случаев СЧМСТ, из них в 44 случаях – линейные переломы, в 9 случаях – вдавленные концентрические, в 83 – переломы основания черепа. В случаях перелома основания черепа ликворрея наблюдалась в 29

случаях. Ясное сознание при поступлении в клинику наблюдалось у 79,6% пациентов с сотрясением головного мозга, при ушибах легкой степени – у 34,2%, при ушибах средней тяжести – у 12,9%, при тяжелых ушибах – у 1,2%.

Характеристика скелетных повреждений у пострадавших с СЧМСТ приведена в табл. 2. У 473 пострадавших найдено 613 переломов костей скелета, в среднем по 1,3 перелома на 1 пациента.

Таблица 3

Локализация внечерепных повреждений при СЧМСТ в зависимости от механизма травмы

Повреждения	ЛЧМТ		ТЧМТ		Всего	
	n	%	n	%	n	%
ОДА	272	66,8	135	33,2	407	100
ОДА + ЧЛП	18	40,9	26	59,1	44	100
ОДА + абдомина	3	15,0	19	85,0	22	100
ИТОГО	293	61,9	180	38,1	473	100

Из таблицы 2 видно, что при СЧМСТ наблюдались переломы практически любых костей скелета. Локализация переломов костей скелета зависела от механизма повреждения при травме (табл. 3).

При поступлении в приемный покой все больные с СЧМСТ осмотрены нейрохирургом и травматологом. При наличии показаний и в зависимости от тяжести состояния пострадавшим проводилось хирургическое лечение ЧМТ в первые 3-6 часов после поступления в стационар или позднее в полном объеме. Хирургическая активность при лечении ЧМТ у пациентов с СЧМСТ составила 38,7%. Из всех хирургических вмешательств первичная хирургическая обработка раны составила 74,5% (табл. 4).

Оперативные вмешательства по поводу ЧМТ у пациентов с СЧМСТ были выполнены до 6 часов после поступления в клинику в 90,9% случаев (табл. 5).

Вмешательства по поводу скелетной травмы представляли собой оперативные вмешательства (первичная хирургическая обработка раны (ПХО), иммобилизация без репозиции или с открытой или закрытой репозицией, остеосинтез) или скелетное вытяжение (табл. 6). Раннее оперативное лечение переломов длинных трубчатых костей относится к неотложным протившоковым мероприятиям и составляет часть хирургической реанимации, предупреждают развитие осложнений травматической болезни, способствует уменьшению синдрома взаимного отягощения.

Таблица 2

Локализации переломов костей скелета у лиц с СЧМСТ

	одиночные переломы	множественные переломы	всего	%
Нос	0	22	22	3,6
Челюсть	1	56	57	9,3
Ключица	26	8	34	5,5
Грудина	3	2	5	0,8
Лопатка	4	2	6	1,0
Несколько ребер	108	58	166	27,2
Плечо	16	10	26	4,2
Предплечье	35	14	49	8,0
Кисть	27	16	43	7,0
Таз	10	40	50	8,2
Бедро	8	17	25	4,0
Надколенник	4	2	6	1,0
Голень	44	36	80	13,0
Стопа	3	3	6	1,0
Позвоночник	9	22	31	5,0
Крестец	2	5	7	1,2
Копчик	0	0	0	0
Итого	300	313	613	

Таблица 4

Хирургическая активность по поводу ЧМТ у пациентов различных групп тяжести

	Группы тяжести				Всего
	I	II	III	IV	
ПХО раны волосистой части головы	25 52,1%	25 100%	25 53,2%	63 100%	138 75,4%
ПХО, удаление вдавленных костных отломков	2 4,2%	0	4 8,5%	0	6 3,3%
Ранняя диагностическая трепанация черепа	18 37,5%	0	12 25,5%	0	30 16,4%
Трефинация, опорожнение субдуральной гематомы	3 6,3%	0	6 12,8%	0	9 4,9%
Всего	48 100%	25 100%	47 100%	63 100%	183 100%

Таблица 5

Сроки оперативных вмешательств по поводу ЧМТ у пациентов с СЧМСТ

Оперативное вмешательство	Сроки оперативных вмешательств						Всего
	<3 часов	<6 часов	<24 часов	От 1 до 3 суток	От 3 до 7 суток	>7 суток	
ПХО ран головы	0	138 93,2%	0	0	0	0	138 73,8%
удаление вдавленных костных отломков	5 22,7%	0	1 14,3%	0	0	0	6 3,2%
РДТЧ	12 54,5%	9 6,1%	6 85,7%	4 80%	3 100%	2 100%	36 19,3%
Трефинация, опорожнение субдуральной гематомы	5 22,7	1 0,7	0	1 20%	0	0	7 3,7
Всего	22 100%	148 100%	7 100%	5 100%	3 100%	2 100%	187 100%
Доля в %	11,8	79,1	3,7	2,7	1,6	1,1	100%

Таблица 6

Медицинское пособие при скелетной травме

Оперативное вмешательство	Группы тяжести				Всего
	I	II	III	IV	
ПХО раны лица и других областей тела	12 18,2%	9 14,5%	25 21,7%	28 15,8%	74 17,6%
Иммобилизация без репозиции и остеосинтеза	22 33,3%	27 43,5%	27 23,5%	95 53,7%	171 40,7%
Закрытая репозиция	14 21,2%	14 22,6%	26 22,6%	31 17,5%	85 20,2%
Открытая репозиция	7 10,6%	7 11,3%	13 11,3%	14 7,9%	41 9,8%
Скелетное вытяжение	6 9,1%	3 4,8%	17 14,8%	0	26 6,2%
Внеочаговый остеосинтез	3 4,5%	0	1 0,9%	1 0,6%	5 1,2%
Очаговый остеосинтез	2 3%	2 3,2%	6 5,2%	8 4,5%	18 4,3%
Всего, Всего %, Доля в %	66 100% 15,7%	62 100% 14,8%	115 100% 27,4%	177 100% 42,1%	420 100%

До 6 часов после травмы оперировано 83,7% больных по поводу ЧМТ. Операции по поводу скелетной травмы проводились преимущественно в первые 24 часа – 68,4% оперативных вмешательств, как правило, жизненно важных (табл. 7).

Таким образом, несмотря на совершенствование методов профилактики травматизма и улучшение организации и способов оказания пострадавшим экстренной помощи, возникают проблемы даже с оказанием первичной медицинской помощи, не говоря уже о квалифицированной и специализированной в условиях стационара. Организационный фактор в первые минуты и часы имеет решающее значение. Основными моментами в оказании помощи пострадавшим с СЧМСТ является быстрота и качество диагностических и лечебных мероприятий. С одной стороны, это общегосударственная проблема, в решении которой должны принимать участие не только медицинские работники, но и исполнительные органы, дорожные службы, милиция и другие.

Особенности оказания травматологического пособия при СЧМСТ обусловлены высокой летальностью, большим числом осложнений и частым выходом пострадавших на инвалидность, поэтому необходимо предусмотреть подготовку высококомпетентных специалистов, оснащение современной аппаратурой, медикаментами. Вероятно, нужна необходимая специальная подготовка врачей и медицинских сестер, имеющих дело с политравмой.

Особенности развития и течения травматического шока при СЧМСТ связаны с рядом факторов, прежде всего, с наличием множества болевых источников, что затрудняет их блокаду. Не всегда удается быстро выявить все имеющиеся переломы; не выявленные и не блокированные переломы являются фактором, поддерживающим болевой шок. Шок при СЧМСТ часто развивается на фоне кровопотери, которая резко осложняет течение шока, способствуя развитию более тяжелых его форм. При СЧМСТ шок зачастую развивается на фоне коматозного состояния при пора-

Таблица 7

Распределение оперативных вмешательств по времени госпитализации пострадавших с СЧМСТ в клинику

Вмешательства	<3 часов	<6 часов	<24 часов	<3 суток	<7 суток	>7 суток	Всего
ПХО раны	0	74 88,1%	0	0	0	0	74 17,7%
Иммобилизация	0	0	227 79,4%	0	0	0	227 54,3%
Закрытая репозиция	0	0	47 16,4%	0	0	0	47 11,2%
Открытая репозиция	3 13%	3 3,6%	3 1%	3 42,9%	3 50%	6 50%	21 5%
Скелетное вытяжение	16 69,6%	4 4,8%	4 1,4%	1 14,3%	0	1 8,3%	26 6,2%
Внеочаговый остеосинтез	1 4,3%	0	4 1,4%	0	0	0	5 1,2%
Очаговый остеосинтез	3 13%	3 3,6%	1 0,3%	3 42,9%	3 50%	5 41,7%	18 4,3%
Всего, Всего в %, Доля в %	23 100% 5,5%	84 100% 20,1%	286 100% 68,4%	7 100% 1,7%	6 100% 1,4%	12 100% 2,9%	418 100% 100%

жении мозгового ствола, что приводит к тяжелым нарушениям сердечно-сосудистой деятельности и дыхания, которые трудно поддаются коррекции и увеличивают процент летального исхода. Необходимо распознавание всех имеющихся повреждений, ибо в совокупности даже легкие повреждения могут обусловить тяжелое состояние пострадавшего, тогда как каждое из них в отдельности не представляет опасности для жизни больного.

Оказание помощи пострадавшим на стационарном этапе во многом зависит от состава и согласованности действий членов дежурной команды. Как показывает опыт, организация работы экстренной службы «по горизонтали», где все действие выполняется одновременно, гораздо эффективнее, чем «вертикальная» организация, где работа ведется последовательно, при этом возглавлять дежурную команду должен специалист, имеющий подготовку по политравме, причем специальность его не имеет решающего значения (хирург, травматолог, анестезиолог-реаниматолог).

Особое значение, зачастую определяющее прогноз жизни пострадавшего, имеет верный диагноз с определением локализации повреждений при СЧМСТ и быстром устранении всех угрожающих жизни расстройств. Множественная, сочетанная и ком-

бинированная травмы отличаются особой тяжестью клинических проявлений. Они сопровождаются значительным расстройством жизненно важных функций организма, трудностью диагностики и сложностью лечения, при этом знание биомеханики повреждений и определенный характер травмы могут помочь врачу диагностировать переломы костей конечностей при СЧМСТ на догоспитальном и госпитальном этапе. Использование концепции «damage control» (контроль повреждений) позволило избежать отягощения общего состояния пострадавших и снизить летальность с 27,4% до 17,2% [7]. При ДТП характер и локализация повреждений зависят от вида транспортного средства и роли пострадавшего в качестве участника дорожного движения. Причем множественные внечерепные повреждения наиболее часто встречаются у пострадавших пешеходов (30,3%) [8].

В специализированных центрах предпочтительной частью диагностики СЧМСТ является компьютерная томография, сочетание обзорной рентгенографии с компьютерной томографией (КТ) и МРТ. Применение КТ-головного мозга позволит не только своевременно оказать необходимую помощь, но и избежать неоправданных краниотомий.

Библиографический список

1. Агаджанян, В.В. Организационно-тактические аспекты межгоспитальной транспортировки пациентов с политравмой, находящихся в критическом состоянии / В.В. Агаджанян, А.В. Шаталин, С.А. Кравцов // Политравма. – 2006. – № 1.
2. Анкин, Л.Н. Травматология. Европейские стандарты. – М., 2005.
3. Лебедев, В.В. Сочетанная черепно-мозговая травма / В.В. Лебедев, В.В. Крылов В.А. Соколов, Н.В. Лебедев // Клиническое Руководство по черепно-мозговой травме. – М.; 2001. – Т 2.
4. Политравма / В.В. Агаджанян, А.А. Пронских, И.М. Устьянцева [и др.]. – Новосибирск, 2003.
5. Boyd, D.R., Cowley R.A. Comprehensive regional trauma emergency medical services (EMS) delivery systems: The United States experience // World J. Surg. 1983. – Vol. 7. – № 1.
6. Hessmann, M.H., Rommens P.M. Early in-hospital polytrauma management: experience with standardised treatment protocols at a Level I university Trauma Center // The European J. of trauma and emergency surgery. – 1999. – Vol. 22. – № 3.
7. Соколов, В.А. Практическое применение концепции «DAMAGE CONTROL» при лечении переломов длинных костей у пострадавших с политравмой / В.А. Соколов, Е.И. Бялик, П.А. Иванов, Д.А. Гараев // Вест. травматол. ортопед. – М. – 2005. – № 1.
8. Оглезнев, К.Я. Особенности черепно-мозговой травмы у пострадавших в результате дорожно-транспортных происшествий / К.Я. Оглезнев, П.В. Станкевич // Вopr. нейрохирургии. – 2001. – № 3.

Bibliography

1. Agadzhanian, V.V. Organizacionno-takticheskie aspekti mezhgospital'noy transportirovki pacientov s politravmoj, nakhodyatshisya v kriticheskom sostoyanii / V.V. Agadzhanian, A.V. Shatalin, S.A. Kravcov // Politravma. – 2006. – № 1.
2. Ankin, L.N. Travmatologiya. Evropejskie standartih. – M., 2005.
3. Lebedev, V.V. Sochetannaya cherepno-mozgovaya travma / V.V. Lebedev, V.V. Krihlov V.A. Sokolov, N.V. Lebedev // Klinicheskoe Rukovodstvo po cherepno-mozgovoy travme. – M.; 2001. – T 2.
4. Politravma / V.V. Agadzhanian, A.A. Pronskikh, I.M. Ust'yanceva [i dr.]. – Novosibirsk, 2003.
5. Boyd, D.R., Cowley R.A. Comprehensive regional trauma emergency medical services (EMS) delivery systems: The United States experience // World J. Surg. 1983. – Vol. 7. – № 1.
6. Hessmann, M.H., Rommens P.M. Early in-hospital polytrauma management: experience with standardised treatment protocols at a Level I university Trauma Center // The European J. of trauma and emergency surgery. – 1999. – Vol. 22. – № 3.
7. Sokolov, V.A. Prakticheskoe primenenie koncepcii «DAMAGE CONTROL» pri lechenii perelomov dlinnikh kostej u postradavshikh s politravmoj / V.A. Sokolov, E.I. Byalik, P.A. Ivanov, D.A. Garaev // Vest. travmatol. ortoped. – M. – 2005. – № 1.
8. Ogлезnev, K.Ya. Osobennosti cherepno-mozgovoy travmih u postradavshikh v rezul'tate dorozhno-transportnykh proisshes'tviy / K.Ya. Ogлезnev, P.V. Stankevich // Vopr. neyrokhirurgii. – 2001. – № 3.

Статья поступила в редакцию 23.11.11

УДК 616.89

Firsov S.A., Savushkin A.N. COMPARATIVE ANALYSIS OF PERSONAL PAIN SENSITIVITY (FOR EXAMPLE PROFESSIONAL ATHLETES). The analysis of individual pain sensitivity depending on the level of cortisol, personality and reactive anxiety, individual-typological characteristics of the individual and somato-vegetative reactions.

Key words: pain sensitivity, tenzoalgotmetriya.

С.А. Фирсов, канд. мед. наук, ННИИТО, г. Новосибирск;

А.Н. Саеушкин, медицинский психолог, г. Новосибирск, E-mail: serg375@yandex.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ БОЛЕВОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СПОРТСМЕНОВ-ПРОФЕССИОНАЛОВ)

Проведен анализ индивидуальной болевой чувствительности в зависимости от уровня кортизола, личностной и реактивной тревожности, индивидуально-типологических качеств личности и сомато-вегетативных реакций.

Ключевые слова: болевая чувствительность, тензоалгометрия.

Изучение индивидуальной болевой чувствительности имеет как теоретический, так и практический интерес, особенно в большом спорте. Травмы в спорте не являются редкостью, а проблема реабилитации спортсменов после травматических повреждений была и есть одной из самых актуальных в травматологии и спортивной медицине. Большой интерес спортивный травматизм вызывает у патофизиологов, поскольку спортивные нагрузки, которые зачастую проводятся на фоне хронического переутомления/перенапряжения локомоторного аппарата, вызывают каскад патофизиологических сдвигов в системе микроциркуляции, гипоксемии и гипоксии тканей, метаболическим нарушениям, перегрузке нервно-мышечного аппарата, что в свою очередь повышает вероятность травм и заболеваний. Интенсивные физические нагрузки вызывают совокупность неспецифических адаптивных реакций – изменение деятельности центральной нервной системы (ЦНС), эндокринных желез, функционального состояния ряда органов. С другой стороны, спортсмены являются примером оптимального функционирования всех органов и систем, и поэтому являются объектом пристального изучения с точки зрения выяснения закономерностей протекания физиологических и патофизиологических реакций.

Целью настоящего исследования явилось изучение индивидуального восприятия боли спортсменами в зависимости от некоторых психофизиологических и индивидуально-личностных особенностей.

Методы исследования. Исследование восприятия боли проводилось на двух группах испытуемых: здоровых спортсменов разных спортивных специализаций, всего 200 человек в возрасте от 19 до 29 лет; и 30 спортсменов в возрасте 21-34 года, получивших травму опорно-двигательного аппарата разной степени тяжести, находящихся на лечении в специализированной клинике. Все испытуемые были мужского пола.

Использовался комплекс методов, направленных на оценку болевой чувствительности, личностных особенностей, психофизиологического и вегетативного статуса обследуемых, а также уровня кортизола в слюне. Исследование болевой чувствительности проводилось методами термоалгометрии и тензоалгометрии. Тактиль-

ная чувствительность кожи (тактильная температурная чувствительность и тактильная дискриминационная чувствительность) анализировалась методом термостезиометрии, а также с использованием циркуля вебера. Исследование вегетативной сферы проводилось в состоянии функционального покоя. Изучение психоэмоциональной и личностной сфер, особенности вид испытуемых проводилось с использованием опросников айзенка и спилбергера. Состояние вегетативного статуса оценивалось по показателям частоты сердечных сокращений, гипергидроза ладоней, дистального тремора. Все исследования проводились в одно время суток, с 9.00 до 11.00 по местному времени, поскольку имеются данные о хронофизиологической динамике болевой чувствительности в течение суток [1].

В связи с тем, что объем рассматриваемых выборок был достаточным и распределение полученных показателей носило характер нормального, использовались методы вариационной статистики с оценкой средних величин, стандартных ошибок и достоверности различий. С использованием программного пакета «STATISTICA 6.0» проводился корреляционный (по Спирмену), множественный корреляционный и регрессионный анализ с построением прогностических уравнений множественной линейной регрессии с оценкой достоверности прогнозирования.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ. На первом этапе исследования в группе здоровых спортсменов определялась болевая чувствительность по показателям температурной, механической и болевой чувствительности и показатели тактильной чувствительности. Максимальные и минимальные показатели представлены в таблице (табл. 1). Были установлены средние величины болевой чувствительности на механический, электрический и температурный раздражители, которые составили 153,6 с, 4,35 мкА, 55,8°С соответственно.

В группе здоровых спортсменов в ходе сравнительной оценки было установлено отсутствие достоверных различий показателей вегетативной сферы и уровня ситуативной тревожности по спилбергеру (табл. 1). Полученные показатели болевой чувствительности практически совпадали с данными исследования болевых порогов e.l.manning et al. (2001), e.a.dannecker et al. (2003) [1].

Таблица 1

Болевая чувствительность и некоторые вегетативные показатели покоя
в группе здоровых спортсменов ($M \pm m$; $n=200$)

Показатель	Значения показателей			
	min	max	среднее	Достоверность различий
БП темп, °С	48,2	69,2	55,8 \pm 2,44	$p < 0,05$
БП мех, с	116,6	211,3	153,6 \pm 10,71	$p < 0,001$
БП электр, мкА	2,5	6,3	4,35 \pm 0,41	$p < 0,01$
ЧСС	47	61	55,5 \pm 2,5	$p < 0,05$
ТР	28	46	36 \pm 5,8	$p < 0,01$
ТЛ	33	58	45 \pm 5,4	$p < 0,01$

Примечание: бп – болевой порог; чсс – частота сердечных сокращений, тр – тревожность реактивная; тл – тревожность личностная.

При изучении корреляционных взаимосвязей болевых порогов при воздействии температурным, механическим и электрическим раздражителями с параметрами тактильной чувствительности кожи было обнаружено наличие достоверных положительных связей между исследуемыми показателями (табл. 2). Можно предположить, что полученные результаты обусловлены общностью рецепторного аппарата и путей проведения болевых и тактильных импульсов при воздействии описанными видами раздражителей, что совпадает с мнением Г.А. Орахелашвили (2001). Наличие положительных корреляционных связей между показателями температурного, электрического и механического болевого порога можно объяснить полимодальностью рецепторов, возможностью проведения ноцицептивных импульсов всеми афферентными системами спинного мозга и вегетативной нервной системы, мультисенсорностью и пластичностью корковых нейронов, а также множественным представлением сенсорных и двигательных систем в коре головного мозга. Это дает возможность говорить о необходимости рассматривать предложенные параметры болевого порога в ответ на воздействие механическо-

го, температурного и электрического раздражителей в совокупности для интегральной характеристики болевой чувствительности индивида.

С целью уточнения влияния индивидуально-типологических особенностей личности на уровни болевой чувствительности оценивались личностные характеристики, описывающие эмоциональное состояние обследуемого. Было установлено, что у лиц с высоким уровнем реактивной тревожности повышена болевая чувствительность (обнаружены достоверные обратные корреляционные связи между уровнем температурного болевого порога и реактивной тревожности). У лиц с высоким уровнем личностной тревожности было выявлено снижение болевых порогов при воздействии электрическим (-0,38) и механическим раздражителями (-0,44). Установлены обратные корреляционные связи между показателем нейротизма и показателем тензоалгометрии (-0,35). Наши результаты частично подтверждаются данными других авторов о влиянии личностных особенностей на болевую чувствительность при проведении болезненных вмешательств [2].

Таблица 2

Показатели корреляционных связей болевой и тактильной чувствительности

Показатели	Температурный болевой порог	Тензоалгометрия
Порог тактильной температурной чувствительности на коже	+0,49	-
Порог тактильной дискриминационной чувствительности кожи	+0,41	-
Температурный болевой порог		+0,35
Тензоалгометрия	+0,33	

Примечание: в таблице приведены только статистически значимые коэффициенты корреляции ($p < 0,05$).

Были выделены две группы спортсменов: 1 группа с высокой болевой чувствительностью по совокупности проведенных проб (16 чел.) и 2 группа – с низкой болевой чувствительностью (14 чел.). Проведено сравнение этих групп по показателям личностной и ситуативной тревожности (рис. 1).

В выделенных группах произведен анализ содержания кортизола в слюне трехкратно: 1 – базальный уровень, 2 – во время проведения повторного болезненного теста тензоалгометрии, 3 – через 30 мин. после тензоалгометрии. Уровень кортизола в слюне хорошо отражает концентрацию свободного или биологически активного кортизола в сыворотке крови, который свидетельствует о реакции стресса. Фиксировались также частота пульса, частота дыхания, гипергидроз ладоней, тремор кистей рук, сухость во рту, т.е. показатели сомато-вегетативных проявлений стресса.

У представителей 1 группы испытуемых (с высокой индивидуальной болевой чувствительностью) после стрессового теста

фиксировалось увеличение частоты пульса в среднем более чем на 10% от исходных показателей, наблюдался умеренно выраженный гипергидроз ладоней и отмечался слабый дистальный тремор конечностей. У представителей 2 группы (с низкой индивидуальной болевой чувствительностью) увеличение частоты пульса было меньше, чем на 5%, гипергидроз ладоней был слабо выражен, а дистальный тремор конечностей отсутствовал. Кроме того, испытуемые 1 группы чаще давали отказные реакции на проведение обследования, жаловались на учащение сердцебиения, на чувство скованности, напряженности, сухость во рту, проявляли беспокойство и раздражение. Динамические показатели кортизола приведены в табл. 3. Из полученных данных следует, что в 1 группе наблюдается исходно более высокий уровень кортизола в слюне и меньший прирост кортизола в ответ на стресс по сравнению со 2 группой.

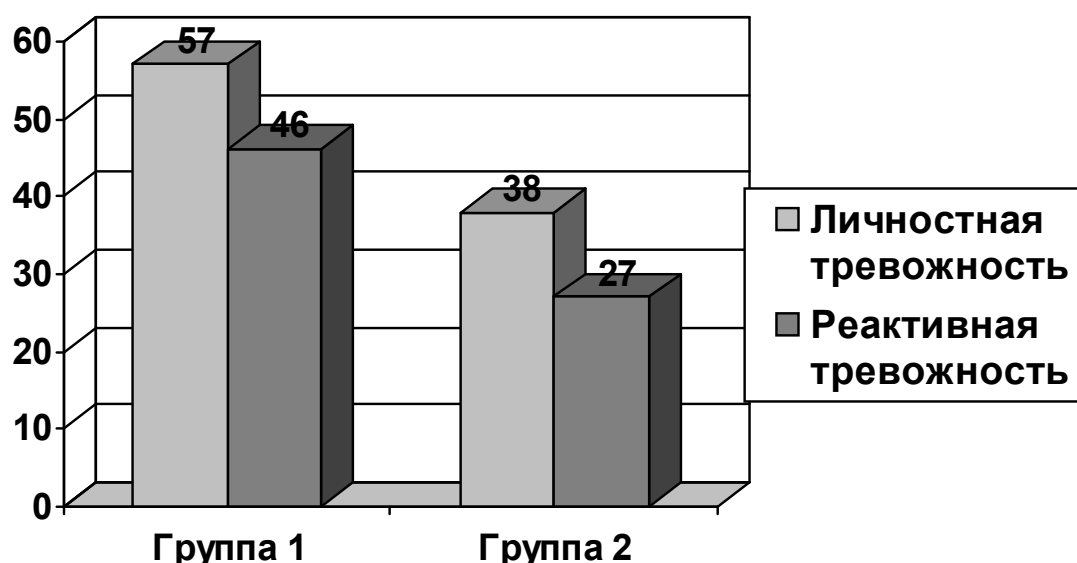


Рис. 1. Сравнение индивидуальной болевой чувствительности в зависимости от реактивной и личностной тревожности по Спилбергеру (пояснение в тексте)

Таблица 3

Показатели кортизола у представителей лиц с разной степенью болевой чувствительности в процессе тензоалгометрии (физиологическая норма базального уровня $0,270 \pm 0,176$ мкг/дл)

Динамические показатели кортизола Мкг/дл	1 группа (N = 16 чел.)	2 группа (N = 14 чел.)
Базальный уровень	$0,645 \pm 0,121$	$0,378 \pm 0,056$
Предстрессовый уровень	$0,624 \pm 0,047$	$0,270 \pm 0,068$
Постстрессовый уровень	$0,718 \pm 0,098$	$0,481 \pm 0,087$

Таблица 4

Динамика показателей артериального давления, оценки болевых ощущений и экстра-интроверсии спортсменов с разной степенью индивидуальной болевой чувствительности ($M \pm m$)

Изменение показателя	Низкая индивидуальная болевая чувствительность, n=14				Высокая индивидуальная болевая чувствительность, n=16			
	Экстраверты		Интроверты		Экстраверты		Интроверты	
	ЭС	ЭЛ	ЭС	ЭЛ	ЭС	ЭЛ	ЭС	ЭЛ
Δ САД, мм рт.ст	$7,7 \pm 0,18$	$7,9 \pm 0,16$	$8,1 \pm 0,19$	$8,7 \pm 0,18$	$7,9 \pm 0,21$	$8,9 \pm 0,15$	$8,6 \pm 0,21$	$9,2 \pm 0,17$
Δ ДАД, мм рт.ст	$4,7 \pm 0,18$	$5,1 \pm 0,16$	$5,2 \pm 0,16$	$5,1 \pm 0,25$	$5,1 \pm 0,15$	$5,4 \pm 0,19$	$5,5 \pm 0,20$	$5,5 \pm 0,23$
Δ Боль, см	$1,9 \pm 0,08$	$2,1 \pm 0,11$	$1,9 \pm 0,09$	$2,9 \pm 0,13$	$1,9 \pm 0,06$	$3,1 \pm 0,09$	$2,3 \pm 0,07$	$4,0 \pm 0,13$

Δ – разница между показателем на фоне болевого воздействия и показателем в состоянии покоя; ЭС – эмоционально стабильные; ЭЛ – эмоционально лабильные испытуемые.

При анализе динамики АД после стрессорного теста тензоалгометрии, проводимом у групп лиц с повышенной и пониженной болевой чувствительностью, было выявлено наличие ряда особенностей, в зависимости от индивидуально-типологических свойств личности (табл. 4).

Установлено, что минимальные приросты уровней систолического артериального давления и оценки болевых ощущений характерны для групп лиц с повышенным порогом болевой чувствительности, что свидетельствует о меньшей подверженности их стрессу. Эти данные подтверждают полученные значения уровня кортизола в этих же группах испытуемых. Таким образом, к индивидуально-типологическим особенностям лиц, имеющих пониженные пороги болевой чувствительности, относится преобладание симпатно-адреналовой направленности вегетативного реагирования, повышенный уровень личностной тревожности и интроверсия, а также большая подверженность стрессу.

ВЫВОДЫ.

1. У лиц с высокой чувствительностью к боли наблюдается высокая ситуативная и личностная тревожность и повышенный базальный уровень кортизола, а также ригидность кортизоловой системы, о чем свидетельствует сглаженность пиков его секреции, меньший прирост секреции кортизола в ответ на болевое стрессорное воздействие по сравнению с группой, характеризующейся низкой чувствительностью к боли.

2. Лица с высокой чувствительностью к боли демонстрируют более выраженные сомато-вегетативные признаки стресса, такие, как прирост артериального давления, нежели лица с низкой чувствительностью к боли.

3. Индивидуальная чувствительность к боли связана с чувствительностью к стрессу, а уровень кортизола, как стрессового гормона, может быть использован в качестве индикатора болевой чувствительности.

Библиографический список

- Ефремова, И.Н. Хронофизиологические особенности болевой чувствительности / И.Н. Ефремова, В.И. Шемонаев // Вестник Волг. гос. мед. ун-та. – 2006. – № 4 (20).
- Кассиль, Г.Н. Наука о боли. – М., 1975.

Bibliography

- Efremova, I.N. Khronofiziologicheskie osobennosti bolevoyj chuvstviteljnosti / I.N. Efremova, V.I. Shemonaev // Vestnik Volg. gos. med. un-ta. – 2006. – № 4 (20).
- Kassilj, G.N. Nauka o boli. – M., 1975.

Статья поступила в редакцию 16.11.11

Раздел 5

ИСТОРИЯ

Редакторы раздела:

НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ – доктор исторических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета, академик РАГН, (г. Горно-Алтайск)

ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН – доктор исторических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), АлтГПА

УДК 902

Girenok S.N. ESTABLISHMENT AND OPERATION OF TRADE UNIONS FOR SOCIAL WORKERS RIGHTS. Transsib. In this paper, based on archival sources and documents of the Russian Empire and materials published by researchers of history, illuminated by the decomposition of a status society and the formation of a trade union of railwaymen in Siberia.

Key words: Trans-Siberian Railway, bessoslovnnoe society, trade unions, social rights, the commission VN Kokovtsov.

С.Н. Гиренок, соискатель АГАО им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: girenok_1983@mail.ru; **Р.В. Мезенцев**, канд. ист. наук, доц. каф. истории и права АГАО им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: girenok_1983@mail.ru

СОЗДАНИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРОФСОЮЗОВ ЗА СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАВА РАБОТНИКОВ ТРАНССИБА

В статье, на основе архивных источников, документов Российской империи и материалов, опубликованных исследователями истории, освещён процесс разложения сословного общества и формирование профессионального союза железнодорожников в Сибири.

Ключевые слова: Транссиб, бессословное общество, профессиональные союзы, социальные права, комиссия В.Н. Коковцова.

В конце XIX в. социально-экономические процессы привели к расслоению сословной структуры и становлению особого специфического социального слоя общества; в частности, эта особенность заметна в восточных регионах Российской Империи, где население уже не знало произвола помещиков и фабрично-заводских предпринимателей. На огромном пространстве Азиатской России интенсивно строились железные дороги и их инфраструктура; на карте Империи появлялись новые города и населённые пункты, где каждый поселенец осознавал себя свободным и вольным человеком. Поэтому формирование нового социального состава населения, дифференцированного, по грамотности и категории деятельности; виду труда и доходам, соответствовало наступлению индустриальной эпохи в истории российского социума. Всё вместе соответствовало ускоренному цивилизационному изменению [1, с. 150 – 155; 2, с. 148 – 149] в ноосфере – состоянии биосферы, при которой разумная деятельность человека становится решающим фактором её развития [3, с. 16]. Отсюда следует логичный вывод: при сооружении Транссибирской магистрали в 90–х гг. XIX в., социально-экономические процессы в регионе ускорились, что и привело к интенсивному расслоению сословной структуры и появлению новой, социальной и профессиональной общности [4, с. 83].

Формирование бессословного общества проявлялось в создании профессиональных групп, иных социальных слоев, возникавших на основе корпоративной деятельности и интересов. Появлялись общественные организации, где членов коллектива объединяли общие интересы и дело, но не сословное разделение [5, с. 18]. Функционирование добровольных общественных организаций, объединявших трудящихся в производственных и непроизводственных сферах для защиты социально-экономических прав и интересов своих членов привело к созданию профессиональных союзов [6, с. 342]. Профессиональные группы и союзы создавали территориальные и отраслевые объединения, а также вступали в них. Профсоюзы действовали, в соответствии с принимаемыми ими уставами и не подлежали регистра-

ции в государственных органах. Не допускалось всякое вмешательство, способное ограничить права общественных организаций, групп, профессиональных союзов или воспрепятствовать осуществлению их прав, предусмотренных законом [7, с. 40].

Профессиональная деятельность объединяла людей и в трудовой, и в повседневной бытовой жизни. Социальные низы имели схожий уклад жизни, правила и привычки. Это сплачивало рабочие кадры, приводило к росту стачечного движения, особенно в крупных городах [4, с. 94]. Активное формирование новых социальных групп требовало определённой социальной политики. При этом мером тому является медицинский вопрос.

Многочисленное рабочее население, живущее в городах, не могло лечиться в муниципальных больницах. С одной стороны, город просто не располагал возможностью лечить железнодорожников, строителей, речников и других. С другой стороны, после революции 1905 г. правительство обязало предпринимателей заботиться о здоровье своих рабочих. Государственную политику и заботу по охране здоровья рабочего класса осуществляла комиссия, возглавляемая В. Н. Коковцовым [4, с. 95]. Поэтому при Министерстве путей сообщения был создан департамент здравоохранения (в него структурно входили санитарно-эпидемиологическая и ветеринарная службы), действующий и в настоящее время (2011 г.). Пример тому, ст. Бийск Алтайского отделения Западно-Сибирской железной дороги. Больница на ст. Бийск – лучшая в Бийском регионе, где могут лечиться и члены семей (не иждивенцы) кадровых железнодорожников (членов профсоюза). Результатом деятельности управления здравоохранения МПС стало строительство больниц (на крупных станциях) и фельдшерско-акушерских пунктов (на средних станциях). Малые станции, разъезды и полустанки обслуживались разъездными врачами и медицинскими вагонами, выдерживая строгий график следования. Заведённый порядок сохранялся до конца 90-х г. XX в. Это было одно из звеньев государственной политики по рабочему вопросу, которую осуществляла комиссия В.Н. Коковцова. В результате чего местные власти обращались к владельцам промыш-

ленных предприятий, транспортным компаниям, настаивая на их участии в создании городских медицинских служб, на финансировании медицинской помощи рабочему населению. Так, в Барнауле, в 1914 г., исполнительная врачебная комиссия внесла на рассмотрение думы вопрос о взимании платы с рабочих за медицинское обслуживание в размере 2 руб. в день, в то время как обычная плата составляла 60 коп (уровень жизни квалифицированного рабочего класса был выше, чем у среднего городского обывателя) [8, л. 4 – 4 об].

Факты, характеризующие жизнь рабочих-железнодорожников Омска и Барнаула, во многом определили их политическую культуру, социальную активность. В этом отношении известна активность железнодорожников в годы революции 1905 – 1907 гг., что привело к повышению их заработной платы и улучшению условий труда (охрана труда и техника безопасности). В последующие годы сибирские железнодорожники утратили ведущую роль в революционном движении края. Этому поспособствовало не только повышение заработной платы и социальных гарантий, но и введение на Транссибе (после первой революции) военного положения. С 1912 г. вводится «Положение о чрезвычайной охране» и вступает в действие «Закон о социальном страховании рабочих» (06. 07. 1912 г.). В Российской Империи было разработано и действовало лучшее в мире трудовое законодательство, опередившее на десятки лет самые развитые «демократии» потому, что III Государственная дума приняла (1912) ряд законопроектов по рабочему вопросу, которыми регулировались вопросы охраны труда и заработной платы рабочих на производстве. Всё это получило отражение и в железнодорожной отрасли [9, с. 91; 10, с. 108].

Последние, по сути, чрезвычайные меры, естественно, повлияли на характер политической культуры железнодорожников. Их социальная активность переместилась из сферы экстремистских, забастовочных форм борьбы в сферу иных, эволюционных действий. По данным исследователя С.П. Исачкина, в 1907–1917 гг. сибирские железнодорожники большое внимание уделяли петиционным обращениям к властям с целью улучшения своего материального и правового положения: из 168 подобных актов 65 приходилось на долю рабочих и служащих путей сообщения. В эти годы их социальная активность была направлена на создание профсоюзов, кооперативов, клубов, просветительских организаций, общества трезвости, касс взаимопомощи. Железнодорожники проявляли высокую политическую активность при выборах в Государственную думу третьего и четвертого созывов. Интересно, что, при выборах они отдавали предпочтение кандидатам в депутаты, представлявшим, правых социал-демократов и кадетов [9, с. 91]. С другой стороны железнодорожное ведомство, как многофункциональная система, оказывало значительное влияние на уровень жизни, быт, здоровье, культуру железнодорожников, их профессиональную подготовку, научное обеспечение отрасли. Для железнодорожников строили жилые посёлки (жильё и топливо было бесплатным), больницы и поликлиники, дома отдыха и санатории, дома культуры (известные как клубы железнодорожников), стадионы; открывались вузы, техникумы, училища, школы массовых железнодорожных профессий, исследовательские институты и лаборатории. Ни одно ведомство в стране не обладало столь развитой социокультурной инфраструктурой [9, с. 89]. Так что вывод историка о том, что рабочие и служащие Транссиба являлись в 1907 – 1917 гг. сравнительно активной частью местного населения и что их отличал умеренный консерватизм и неприятие экстремистских методов борьбы за свои права, выглядит убедительно [9, с. 91–92]. В среде рабочих формировались новые нормы и ценности, связанные с реальным положением человека в обществе, его доходами, образованием, ус-

ловиями жизни. Да и предприниматели образованные и прогрессивно мыслящие, понимали, что невозможно быть успешными в своей сфере, творя произвол, не заботясь о своих работниках, отвергая цивилизационные методы управления производством и подчинёнными [4, с. 101].

В Сибири в годы революции 1905–1907 гг. было создано 66 профсоюзных организаций (8, 8 тыс. членов), общества взаимопомощи – 8, 7 кооперативов, две кассы взаимопомощи и один рабочий клуб. Почти все эти организации действовали в городах. Большинство профсоюзов было создано на предприятиях обрабатывающей промышленности и железнодорожном транспорте [4, с. 92]; создавались стихийно и у них отсутствовал общий координационный центр (материалов и исследований на эту тему не обнаружено). Профессиональные объединения в России, возникшие в ходе революции 1905–1907 гг., были призваны защищать интересы работников, улучшать условия их труда, бороться за повышение заработной платы, улучшение быта, культуры и т. д. и легализованы после Февральской революции в апреле 1917 года. Координационный центр – Всероссийский исполнительный комитет железнодорожного профессионального союза (Викжель) был избран на учредительном железнодорожном съезде в Москве (июль-август 1917 г.). В состав исполкома входили: беспартийные – 15 чел., эсеры – 12, меньшевики – 6, большевики – 2, народные социалисты – 3, интернационалисты – 2 чел. [11, с. 13].

Самым мощным и стойким показал себя профсоюз работников железнодорожного транспорта, действующий и в настоящее время (2011 г.). Этот союз пережил все революции, советскую эпоху, а также постсоветское «безвременье» тотальной разрухи и хаоса, защищая интересы своих членов и сохранив льготы своим ветеранам. Всегда, в любое время члены союза и их иждивенцы были сыты, одеты и обуты по сезону, а также вовремя получали жалованье согласно тарифной квалификации. Дети кадровых железнодорожников (членов профсоюза) во все исторические эпохи, могли свободно и бесплатно учиться во всех учебных заведениях государства. Достижения в социально-экономической жизни, «дарованные» государством, профсоюзом железнодорожников сохранил до настоящего времени.

Для примера возьмём Алтайскую дистанцию пути (до 1998 гг. – Бийская) Алтайского отделения Западно-Сибирской железной дороги, контора которой находится на ст. Новоалтайская. Жалованье у работников дистанции стабильно, и, пожалуй, находится на более чем среднем уровне в Алтайском регионе. Например, монтер пути III разряда (Валентин Гиренок, студент-заочник Бийского Технологического института) – 18 – 25 тыс. руб. в месяц (в зависимости от экономических показателей дистанции пути), бригадир пути (по-старому десятник, Александр Гиренок) – 25 – 35 тыс.руб. в месяц, техник-счетовод участка (Людмила Гиренок) – 12 – 20 тыс. руб. в месяц – данные расчётных листов по январю 2011. Работающие студенты-заочники имеют оплачиваемый отпуск на сессию, по среднему тарифу. Все работники дистанции пути снабжены бесплатными сертифицированными средствами индивидуальной защиты (спецодежда по сезону).

Из всего выше изложенного делаем вывод, что самым организованным и стойким борцом за свои права, привилегии и льготы оказался профессиональный союз работников железнодорожного транспорта. Железнодорожники и власть (всех цветов, кроме коричневой) «терпели» друг друга, ибо понимали, что «худой мир лучше хорошей ссоры». Железнодорожники трудились, а власть их «кормила». Не приняли железнодорожники власть германских нацистов и объявили им войну в 1941 г. Яркий пример тому, действия партизанской бригады железнодорожников станции Орша под руководством инженера-путейца Константина Заслонова (Герой Советского Союза).

Библиографический список

1. Первая всеобщая перепись Российской Империи 1897 г. LXX-VIII. Тобольская губерния. – СПб., 1905.
2. Первая всеобщая перепись Российской Империи 1897 г. LXXIX. Томская губерния. – СПб., 1904.
3. Новая иллюстрированная энциклопедия. – М., 2002. – Кн. 13.
4. Литягина, А.В. Ценностные ориентации и социальные нормы горожан Западной Сибири (вторая половина XIX – начало XX в.): монография. – Барнаул, 2010.
5. Попечительства о народной трезвости. – СПб., 1906 – Вып. IV.
6. Свод постановлений Томской городской думы с 1891 по 1898 г. – Томск, 1904.
7. Новая иллюстрированная энциклопедия. – М., 2002. – Кн. 15.
8. Центральное хранилище архивных фондов (ЦХАФАК) Ф. 219. Оп. 1. Д. 40.
9. Гайдамакин, А.В. Результаты научных исследований и документы Центрального государственного исторического архива (Санкт-Петербург) / А.В. Гайдамакин, И.И. Галлиев, В.А. Четвергов [и др]. – Омск, 2002.
10. Петухов, Ю.Д. Величие и трагедия Российской Империи. Историческая Хронология. – М., 2005.
11. Мушруб, А.Г. Развитие советского железнодорожного транспорта / А.Г. Мушруб, Б.П. Гусаров, Д.В. Залужная [и др]. – М., 1984.

Bibliography

1. Pervaya vseobshchaya perepisj Rossijskoj Imperii 1897 g. LXX-VIII. Toboljskaya guberniya. – SPb., 1905.
2. Pervaya vseobshchaya perepisj Rossijskoj Imperii 1897 g. LXXIX. Tomskaya guberniya. – SPb., 1904.
3. Novaya illyustrirovannaya ehnciklopediya. – M., 2002. – Kn. 13.
4. Lityagina, A.V. Cennostnihe orientacii i socialjnihe normih gorozhan Zapadnoj Sibiri (vtoraya polovina KhKh – nachalo KhKh v.): monografiya. – Barnaul, 2010.
5. Pochetitelstva o narodnoj trezvosti. – SPb., 1906 – Vihp. IV.
6. Svod postanovlenij Tomskoj gorodskoj dumi s 1891 po 1898 gg. – Tomsk, 1904.
7. Novaya illyustrirovannaya ehnciklopediya. – M., 2002. – Kn. 15.
8. Centralnoe khranilishche arkhivnihkh fondov (CKhAF) F. 219. Op. 1. D. 40.
9. Gaydamakin, A.V. Rezul'tatit nauchnihkh issledovaniy i dokumentih Centralnogo gosudarstvennogo istoricheskogo arkhiva (Sankt-Peterburg) / A.V. Gaydamakin, I.I. Galliev, V.A. Chetvergov [i dr.]. – Omsk, 2002.
10. Petukhov, Yu.D. Velichie i tragediya Rossijskoj Imperii. Istoriicheskaya Khronologiya. – M., 2005.
11. Mushrub, A.G. Razvitie sovetskogo zheleznodorozhnogo transporta / A.G. Mushrub, B.P. Gusarov, D.V. Zaluzhnaya [i dr.]. – M., 1984.

Статья поступила в редакцию 30.11.11

УДК 930.1(09)

Gorkova L.V. **GUSTAV EWERS IN A GERMAN HISTORICAL SCIENCE.** In work the German historiography devoted to studying of the biography, scientific and administrative activity of the well-known historian-lawyer, the rektor of the Dorpat University Gustav Ewers is presented.

Key words: historiography, German historical science, the scientific concept, scientific and administrative activity.

Л.В. Горькова, аспирант ФГБОУ ВПО АГПИ, г. Арзамас, E-mail: gorkova.l.v@yandex.ru

ГУСТАВ ЭВЕРС В НЕМЕЦКОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКЕ

В работе представлена немецкая историография, посвященная изучению биографии, научной и административной деятельности известного историка-юриста, ректора Дерптского университета Густава Эверса.

Ключевые слова: историография, немецкая историческая наука, научная концепция, научная и административная деятельность.

Изучение научного наследия историка-юриста, ректора Дерптского (ныне – Тартуского) университета Густава Эверса занимает значительное место в немецкой историографии. Одним из первых в отечественной исторической науке изучением этой проблемы занялся В.И. Шевцов [1, с. 30 – 42].

Обращение к данной проблематике обусловлено, во-первых, тем, что хронологические рамки исследования Шевцова ограничены началом XX в., во-вторых, потребностью вовлечения в научный оборот пласта малоисследованной немецкой исторической литературы по данному вопросу.

Развитие немецкой историографии конца XVIII-начала XIX вв. непосредственно связано с деятельностью немецких ученых Российской Академии наук. Первые рецензии на брошюры Г. Эверса по крестьянскому вопросу в Эстляндии и Лифляндии [2] дал его учитель А.Л. Шлецер, который, в целом соглашаясь с общими выводами своего ученика, выражал опасения, что отдельные положения Г. Эверса могут превратить его в «защитника рабства» [3]. Двумя годами позже, в добавлении к пятой части «Нестора» Шлецер назвал Эверса «поэтом хазар, в высшей степени самонадеянным» [4, с. XVI-XXV]. Резко отрицательный отзыв учителя был порожден трактовкой Эверсом вопроса о происхождении русского государства в его работе по русской истории «О происхождении Русского государства» [5]. Более сдержанную рецензию на данное сочинение представил сын А.Л. Шлецера – Х.А. Шлецер. Отмечая «усердие и начитанность» автора, он выступал против теории происхождения русского государства Эверса [1, с. 31 – 32].

Детальный разбор данного сочинения предпринял известный немецкий историк и университетский товарищ Эверса Ф. Рюс. В опубликованной им в 1809 г. рецензии на работу Г. Эверса «О происхождении Русского государства» четко прослеживается противостояние двух концепций: А.Л. Шлецера и Г. Эверса. Рюс выделяет общий круг источников обоих авторов, приводит интерпретацию основных положений их теорий. Он довольно условно указывает на три принципиальные проблемы в разрешении вопроса о происхождении Русского государства: первый – о варягах, второй – о Рюрике (т.е. о происхождении имен первых русских князей вообще), третий – о русах. Отмечая начитанность и глубокие познания Г. Эверса в древнерусской истории, Ф. Рюс, вслед за Х.А. Шлецером, крайне критически отозвался о его хазарской теории [6].

Одним из первых с положительной рецензией на научные изыскания Г. Эверса выступил профессор теологии и известный ориенталист И.С. Фатер [7].

В.И. Шевцов сообщает об издании рижского еженедельника «Inlandische Bldtter», в котором помещена статья на еще не опубликованную «Историю руссов» Эверса. Автор статьи отметил, что Г. Эверс, «осмелившийся противопоставить свое мнение мнению Шлецера» изобразил гражданское состояние «при описании законодательств и управлений государства, развития ремесел, искусства и наук» [1, с. 32].

Исследователи исторической библиографии Эстонии и Латвии К.Э. Напьерский и Э.А. Винкельман указали на статьи и брошюры Эверса, появившиеся в разгар полемики по аграрной реформе в Прибалтике и их влияние на общественное мнение прибалтийских провинций Российской империи [8].

С 1809-1810 гг. Эверс – профессор кафедры географии, истории и статистики России историко-филологического факультета Дерптского университета. Он читал общие курсы по древней и новой русской истории, а также курсы по государственному устройству, статистике и топографии Российской империи, по истории государств Западной Европы (от падения Римской империи до Французской революции 1789), по статистике и государственному устройству Англии и Франции. В 1811 г. он был избран деканом историко-филологического факультета Дерптского института. В период 1813-1814 гг. находился в должности директора дерптских школ. С 1814 г. Эверс читал курс по истории средних веков в Дерптском университете, с 1816 г. – по новой истории.

В 1818 г. Густава Эверса избрали на должность ректора Дерптского университета, которую он занимал вплоть до своей смерти в 1830 г.

Параллельно с исполнением должностных обязанностей ректора, Г. Эверс с 1826 г. был профессором юридического факультета по кафедре положительного государственного и народного права, где прочитал курсы положительного государственного права, русского государственного права, политики, европейского народного права и государственного хозяйства.

Профессор теологии и истории церкви Ф. Буш, действительный статский советник, доктор философии, ректор Дерптского университета Э.И. Гаффнер и Ю. Экард высоко оценили административную деятельность Г. Эверса. Особое внимание исследователи уделяют взаимоотношению ректора Эверса с попечителем Дерптского учебного округа К. Ливеном [9].

В 1822-1827 гг. Эверс также осуществлял и обязанности цензора по отношению к выходившим в Дерпте публикациям политического и исторического содержания (с введением в 1826 цензурных комитетов, Эверс был назначен председателем цензурного

комитета в Дерпте). К этому времени относится издание «О жилищах древних руссов» И.Г. Неймана, не только одобренное Эверсом к печати, но и дополненное предисловием. Вероятно поэтому, данное сочинение не редко приписывается самому Эверсу. Однако, на титульном листе книги после заглавия указано: «Послание к государственному советнику Густаву Эверсу, профессору императорского университета в Дерпте, кавалеру ордена святого Владимира третьей степени и святой Анны второй степени и т.д.» [10].

О личной жизни Г. Эверса известно крайне мало. Одна из первых биографических статей содержится в «Общем лексиконе писателей и ученых провинций Лифляндии, Эстляндии и Курляндии». В ней сообщается, что Г. Эверс родился 4 июля 1781 г. в семье зажиточных крестьян. Окончив монастырскую школу, он поступил в Геттингенский университет, где усердно изучал теологию, в частности перевел на немецкий язык справочник древней истории догматов копенгагенского епископа Ф. Мюнтера. Внезапно Эверс отходит от занятий теологией и посвящает себя занятиям историей. Его наставниками в деле изучения истории были А. Геерен и А.Л. Шлецер. Бегло освещен период жизни Эверса в Ваймеле, его преподавательская и административная деятельность в Дерпте [11, с. 535 – 539].

В работе «Предварительные критические исследования для Российской истории» Эверс представил свое понимание проблемы происхождения русского государства: оно являлось результатом внутренней жизни восточных славян, которые еще в доваряжский период образовывали самостоятельные политические объединения, возглавляемые князьями, которые использовали для укрепления своих княжеств наемных воинов-варягов [12]. Кроме того, по верному замечанию российского исследователя В.В. Фомина: «Немец Эверс первым в науке опротестовал точку зрения своего учителя Шлецера» [13, с. 128] относительно норманнского (скандинавского) происхождения варягов русских летописей и их роль в процессе формирования Древнерусской государственности. Именно в «Критических исследованиях» цельное оформление получила черноморская (хазарская) теория Г. Эверса.

Известный историк-норманист Ф. Круг отрицая хазарскую гипотезу происхождения руси Г. Эверса, указал на несоответствие его перевода Лиутпранду. Крайне неправдоподобным считает Круг и мнение исследователя о «сбивчивом собирательном понятии норманов исторических источников» [14, с. 188, 192, 194–195, 203, 208].

Г. Дидерихс называл Эверса в одном ряду «блестящей плеяды» немецких ученых (Байер, Миллер, Шлецер, Эверс и др.). Положительным моментом исследования Г. Эверса «История руссов», по мнению автора, является стремление изучить «историю культуры» [15, с. 15, 7].

Внимание научного сообщества не без основания привлекла монография Г. Эверса «Древнейшее русское право в историческом его раскрытии» [16]. Уже в 1837 г. Ф. Вахтер указал на тщательное изучение Г. Эверсом юридических памятников древней Руси, в частности Правды Ярослава Мудрого [17]. Относительно работы «Древнейшее русское право» Вахтер заметил, что именно Эверс указал значение Правды Ярослава, – «наиболее важного раздела русской Правды, чем все последующие» [18, с. 435–436].

Качество перевода Русской Правды и основательные выводы по истории древнерусского законодательства отмечал известный теоретик права, профессор университета в Бонне Л.К. Гетц [19, с. 233, 251, 281]. В 1910–1913 гг. вышел в свет его четырех томный труд «Русское право» на немецком языке, в котором он досконально изучил текст Русской Правды. Наиболее ценной частью работы Л.К. Гетца являются его комментарии к тексту древнего памятника, основанные на выводах всей предшествующей литературы о Русской Правде, в том числе изысканиях Г. Эверса.

Библиографический список

1. Шевцов, В.И. Г. Эверс и развитие русской исторической науки в XVIII – начале XIX в. в немецкой историографии // Исследования по германо-славянским отношениям. – М., 1971.
2. Ewers, G. Provisorische Verfassung des Bauern-Standes in Ehstland. – St. Petersburg (Berlin), 1806; Ewers G. Vom Zustande der Bauern in Livland und Ehstland. – Dorpat, 1806.
3. Güttingische Gelehrte Anzeigen. Bd. 1-2. – Güttingen, 1807.
4. Schlutzer, A.L. Nestor. Russische Annalen in ihrer slavonischen Grundsprache.... 5ter Teil. – Güttingen, 1809.
5. Ewers, G. Vom Ursprunge des russischen Staats. Ein Versuch, die Geschichte desselben aus den Quellen zu erforschen. – Riga u. Leipzig, 1808.
6. Rös, F. Vom Ursprung des russischen Staat. Ein Versuch, die Geschichte desselben aus den Quellen zu erforschen, von Johann Philip Gustav Ewers // Allgemeine Literatur-Zeitung, Halle, Leipzig. – 1809. – № 24-25. – Bd. 1.
7. Vater, J.S. Praktische Grammatik der russischen Sprache in bequemen und vollständigen Tabellen und Regeln mit Uebungstexten für grammatischen Analyse, und für Uebersetzen ins Russische. – Leipzig, 1808; его же. О происхождении русского языка и о бывших с ним переменах // Вестник Европы. – 1823. – Ч. 127. – № 2, № 3-4, № 5, № 7; Ч. 129. – № 9.

В конце XIX в. Ф. Бинеманн подготовил и опубликовал часть писем К. Ливена к Г. Эверсу [20, с. 191–204, 265–280, 422–438], тем самым положив начало изданию официальной переписки известного историка-юриста. В период с 1984 по 1989 гг. в «Ежегоднике по истории социалистических стран Европы» были представлены материалы научной переписки Г. Эверса и Ф. Круга [22].

Следует отметить, что ранее опубликованные биографические данные послужили источником развернутого повествования Р. Энгельгардта о деятельности Эверса в должности профессора, а позднее и ректора Дерптского университета. В общем контексте освещения общественно-научной деятельности Г. Эверса автор отмечает эволюцию его политических взглядов, не упоминая о причине этих изменений [24, с. 61, 77, 191].

Подобные сведения о Г. Эверсе сообщают исследователь истории Дерптского университета Р. Виттрам [25] и специалист по русской историографии К.Д. Гротхузен [26]. Последний, в частности отмечает особые заслуги Эверса в изучении древней истории и права России, называя его основателем нового исследовательского направления [27, с. 26, 47]. С скромные известия из его биографии представлены в коллективных монографиях [28, с. 92 – 93] и изданиях справочного характера [29]. Параллельно этим изданиям выходят в свет ряд публикаций, освещающих положение крестьян в Прибалтийских провинциях Российской империи. В них, в частности, упоминается об участии Эверса в дискуссии по крестьянскому вопросу, его мнение относительно инструкции лифляндским и эстляндским крестьянам [30].

Научная деятельность Густава Эверса, также как и его биография не получили всестороннего освещения в немецкой исторической науке. Отдельные замечания германских ученых и деятелей Дерптского (ныне Тартуского) университета не представляют полной картины жизни и творчества известного историка-юриста. По верному замечанию В.И. Шевцова, «они не заботятся об анализе научных взглядов... их мало интересует наука».

Исследования, непосредственно посвященные характеристике взглядов Г. Эверса на происхождение древнерусской государственности и становлении отдельных ее институтов относятся к современному этапу развития немецкой исторической науки.

Прослеживается стабильный интерес у современных немецких исследователей к изучению отдельных фактов биографии [31] и творчества Густава Эверса: его научной деятельности в области Древнерусской истории [32] и государственного права [33], публикации исторических источников [34].

Отдельно следует отметить статью Г. Юберсберга «И.Ф.Г. Эверс и его положение в норманской полемике». Начало научной деятельности Эверса он связывает с выходом в свет сочинения «О происхождении Русского государства», основные положения которого были развиты автором в 1814 г. в работе «Предварительные критические исследования для Российской истории». Исследователь подробно останавливается на происхождении русов, которые представлены Эверсом как «ветвь» хазарского племени. Известия о расселении русов Юберсберг рассматривает в контексте географического ареала, обозначенного Г. Эверсом [35, с. 530 – 538].

Несмотря на обширную историографию рассматриваемого вопроса, до сих пор малоисследованной в немецкой исторической литературе остается концепция русской истории Г. Эверса, главным образом, начальный период становления Древнерусского государства, родовая теория Густава Эверса. Отдельные работы в рамках данной проблематики освещают его взгляды как анти-норманиста, без раскрытия конкретного содержания его концепции формирования государственности у восточных славян, роли и значения в этом процессе варяго-русов, а также детального опровержения норманской теории [36].

8. Winkelmann E.A. Bibliotheca Livoniae historica. – Weidmann, 1878.
9. Busch, F. Der Fürst Karl Liefen und die Kaiserliche Universität Dorpat unter seiner Oberleitung. – Dorpat und Leipzig, 1846; Christiani, A. Das zweite Jubelfest der Kaiserlichen Universität Dorpat: fünfzig Jahre nach ihrer Gründung gefeiert am 12. und 13. Dezember 1852 / A. Christiani, T. Harnack, E. Haffner. – Dorpat, 1853; Eckard, J. Die baltischen Provinzen Russland. Politische und kulturgeschichtliche Aufsätze. – Leipzig, 1869.
10. Ueber die Wohnsitze der ältesten Russen. – Dorpat, 1825.
11. Recke, von J.F. Allgemeines Schriftsteller- und Gelehrten-lexicon der Provinzen Livland, Estland und Kurland: Erste Band, A-F / J.F. von Recke, T. Beise, K.E. Napiersky. – Mitau, 1827.
12. Эверс, Г. Предварительные критические исследования для Российской истории / перевод с немецкого. – М., 1826.
13. Фомин, В.В. Варяги и варяжская русь: К итогам дискуссии по варяжскому вопросу. – М., 2005.
14. Krug, Ph. Forschungen in der älteren Geschichte Russlands. Teil 1. St. Petersburg, 1848.
15. Diederichs, H. Zur russischen Geschichtsliteratur. – Riga, 1886.
16. Ewers, G. Das älteste Recht der Russen in seiner geschichtlichen Entwicklung dargestellt. – Dorpat und Hamburg, 1826.
17. Ewers, G. Über die Quelle der Jaroslawischen Prawda // Mitauschen N. Wuch. Untern, Bd. I, 1808.
18. Wachter, F. Allgemeine Encyclopädie der Wissenschaften und Künste: in alphabetischen Folge. Sector 1. A-G. – Leipzig.
19. Goetz, L.K. Das russische Recht. Bd 1. – Stuttgart, 1910; Goetz, L.K. Deutsch-russische Handelsverträge des Mittelalters. – Stuttgart, 1916.
20. Binemann, F. Baltische Monatsschrift. Bd. XLII, Reval, 1895. 23. Die wissenschaftliche Korrespondenz zwischen Gustav Ewers (1781-1830) und Philipp Krug (1764-1844) // Jahrbuch für Geschichte der sozialistischen Länder Europas, Bd. 28 (1984); Bd. 29 (1985); Bd. 32 (1988); Bd. 33 (1989).
21. Engelhard, R. Die Deutsche Universität Dorpat in ihrer geistesgeschichtlichen Bedeutung. – München, 1969.
22. Wittram, R. Die Universität Dorpat im 19. Jahrhundert // Deutsche Universitäten und Hochschulen im Osten. Westdeutscher Verlag, Köln und Opladen, 1964; Baltische Geschichte. Die Ostseeländer. Ehstland, Kurland 1180-1918. – München, 1954.
23. Grothusen, K.D. S.M. Solowevs Stellung in der russischen Historiographie // Forschungen zur Osteuropäischen Geschichte herausgegeben von Horst Jablonowski und Werner Philipp. Bd. 4. – Berlin, 1956; Jahrbücher für Geschichte Osteuropas. Bd. 8. Hf. 1. – München, 1960.
24. Grothusen, K.D. Die historische Rechtsschule Russlands. – Schmitz, 1962.
25. Garleff, M. Geschichte der deutschbaltischen Geschichtsschreibung / Garleff M., Hehn J., Rauch G., Lenz W. – Böhlaus, 1986.
26. Stupperich, R. Westfälische Lebensbilder. Teil 11-12. Aschendorf, 1975; Nariesky, K.E. Abhandlung von livländischen Geschichtsschreibern. – Mitau, 1975.
27. Elwert, N.G. Zeitschrift für Ostforschung. V. 22. Bd. 2. Marburg, 1973; Berthold, R. Bäuerliche Wirtschaft und landwirtschaftliche Produktion in Deutschland und Estland (16. bis 19. Jahrhundert). – Berlin, 1982; Jahrbuch für Geschichte der sozialistischen Länder Europas. V. 28. – Berlin, 1984.
28. Zeil, W. Slawistik in Deutschland. Böhlaus, 1994; Silnizki, M. Geschichte der gelehrten Rechts in Russland. Bd. 1. Frankfurt am Main, 1997; Loening, R. Zeitschrift für Geschichtswissenschaft. V. 54. Bd. 1-4. Berlin, 2006; Donnert, E. Europa in der Frühen Neuzeit: Unbekannte Quellen. Aufsätze zu Entwicklung Vorstufen, Grenzen und Fortwirken der Frühen Neuzeit um Europa. Köln, Weimar, 2008.
29. Uebersberger, H. Jahrbücher für Geschichte Osteuropas. Bd. 21-30. Steiner, 1992; Zeil, W. Slawistik in Deutschland. – Böhlaus, 1994.
30. Donnert, E. Die Universität Dorpat-Jurev 1802-1918: ein Beitrag zur Geschichte des Hochschulwesens in den Ostseeprovinzen des Russischen Reiches. – Frankfurt am Main, 2007; Voigt, G. Russland in der deutschen Geschichtsschreibung 1843-1945. – Berlin, 1994.
31. Dahlmann, D. Die Kenntnis Russlands im deutschsprachigen Raum im 18. Jahrhundert: Wissenschaft und Publizistik über das Russische Reich. Göttingen, 2006; Bosse, H. Buch und Bildung im Baltikum: Festschrift für Paul Kaegbein zum 80. Geburtstag / Bosse H., Elias O., Kaegbein P., Schweizer R. Münster, 2005.
32. Uebersberger, G. J. Ph. G. Ewers und seine Stellung in Normannenstreit // Jahrbücher für Geschichte Osteuropas. Heft 21-31. Steiner, 1992.
33. Jahrbuch für Geschichte der sozialistischen Länder Europas. – Berlin, 1984. – Vol. 28.

Bibliographiy

1. Shevcov, V.I.G. Ehvers i razvitie russkoy istoricheskoy nauki v XVIII – nachale XIX v. v nemetskoy istoriografii // Issledovaniya po germano-slavyanskim otnosheniyam. – M., 1971.
2. Ewers, G. Provisorische Verfassung des Bauern-Standes in Ehstland. – St. Petersburg (Berlin), 1806; Ewers G. Vom Zustande der Bauern in Livland und Ehstland. – Dorpat, 1806.
3. Göttingische Gelehrte Anzeigen. Bd. 1-2. – Göttingen, 1807.
4. Schlozer, A.L. Nestor. Russische Annalen in ihrer slavonischen Grundsprache.... 5ter Teil. – Göttingen, 1809.
5. Ewers, G. Vom Ursprunge des russischen Staats. Ein Versuch, die Geschichte desselben aus den Quellen zu erforschen. – Riga u. Leipzig, 1808.
6. Rus, F. Vom Ursprung des russischen Staat. Ein Versuch, die Geschichte desselben aus den Quellen zu erforschen, von Johann Philip Gustav Ewers // Allgemeine Literatur-Zeitung, Halle, Leipzig. – 1809. – № 24-25. – Bd. 1.
7. Vater, J.S. Praktische Grammatik der russischen Sprache in bequemen und vollständigen Tabellen und Regeln mit Uebungstuden für grammatischen Analyse, und für Uebersetzen ins Russische. – Leipzig, 1808; ego zhe. O proiskhozhdenii russkogo yazhka i o biyhshikh s nim peremenakh // Vestnik Evrope. – 1823. – Ch. 127. – № 2, № 3-4, № 5, № 7; Ch. 129. – № 9.
8. Winkelmann E.A. Bibliotheca Livoniae historica. – Weidmann, 1878.
9. Busch, F. Der Fürst Karl Liefen und die Kaiserliche Universität Dorpat unter seiner Oberleitung. – Dorpat und Leipzig, 1846; Christiani, A. Das zweite Jubelfest der Kaiserlichen Universität Dorpat: fünfzig Jahre nach ihrer Gründung gefeiert am 12. und 13. Dezember 1852 / A. Christiani, T. Harnack, E. Haffner. – Dorpat, 1853; Eckard, J. Die baltischen Provinzen Russland. Politische und kulturgeschichtliche Aufsätze. – Leipzig, 1869.
10. Ueber die Wohnsitze der ältesten Russen. – Dorpat, 1825.
11. Recke, von J.F. Allgemeines Schriftsteller- und Gelehrten-lexicon der Provinzen Livland, Estland und Kurland: Erste Band, A-F / J.F. von Recke, T. Beise, K.E. Napiersky. – Mitau, 1827.
12. Ehvers, G. Predvaritelniye kriticheskie issledovaniya dlya Rossiyskoy istorii / perevod s nemetskogo. – M., 1826.
13. Fomin, V.V. Varyagi i varyazhskaya rusj: K itogam diskussii po varyazhskomu voprosu. – M., 2005.
14. Krug, Ph. Forschungen in der älteren Geschichte Russlands. Teil 1. St. Petersburg, 1848.
15. Diederichs, H. Zur russischen Geschichtsliteratur. – Riga, 1886.
16. Ewers, G. Das älteste Recht der Russen in seiner geschichtlichen Entwicklung dargestellt. – Dorpat und Hamburg, 1826.
17. Ewers, G. Über die Quelle der Jaroslawischen Prawda // Mitauschen N. Woch. Untern, Bd. I, 1808.
18. Wachter, F. Allgemeine Encyclopädie der Wissenschaften und Künste: in alphabetischen Folge. Sector 1. A-G. – Leipzig.
19. Goetz, L.K. Das russische Recht. Bd 1. – Stuttgart, 1910; Goetz, L.K. Deutsch-russische Handelsverträge des Mittelalters. – Stuttgart, 1916.
20. Binemann, F. Baltische Monatsschrift. Bd. XLII, Reval, 1895. 23. Die wissenschaftliche Korrespondenz zwischen Gustav Ewers (1781-1830) und Philipp Krug (1764-1844) // Jahrbuch für Geschichte der sozialistischen Länder Europas, Bd. 28 (1984); Bd. 29 (1985); Bd. 32 (1988); Bd. 33 (1989).
21. Engelhard, R. Die Deutsche Universität Dorpat in ihrer geistesgeschichtlichen Bedeutung. – München, 1969.
22. Wittram, R. Die Universität Dorpat im 19. Jahrhundert // Deutsche Universitäten und Hochschulen im Osten. Westdeutscher Verlag, Köln und Opladen, 1964; Baltische Geschichte. Die Ostseeländer. Ehstland, Kurland 1180-1918. – München, 1954.
23. Grothusen, K.D. S.M. Solowevs Stellung in der russischen Historiographie // Forschungen zur Osteuropäischen Geschichte herausgegeben von Horst Jablonowski und Werner Philipp. Bd. 4. – Berlin, 1956; Jahrbücher für Geschichte Osteuropas. Bd. 8. Hf. 1. – München, 1960.
24. Grothusen, K.D. Die historische Rechtsschule Russlands. – Schmitz, 1962.
25. Garleff, M. Geschichte der deutschbaltischen Geschichtsschreibung / Garleff M., Hehn J., Rauch G., Lenz W. – Böhlaus, 1986.
26. Stupperich, R. Westfälische Lebensbilder. Teil 11-12. Aschendorf, 1975; Nariesky, K.E. Abhandlung von livländischen Geschichtsschreibern. – Mitau, 1975.

27. Elwert, N.G. Zeitschrift für Ostforschung. V. 22. Bd. 2. Marburg, 1973; Berthold, R. Bauerliche Wirtschaft und landwirtschaftliche Produktion in Deutschland und Estland (16. bis 19. Jahrhundert). – Berlin, 1982; Jahrbuch für Geschichte der sozialistischen Länder Europas. V. 28. – Berlin, 1984.
28. Zeil, W. Slawistik in Deutschland. Bohlau, 1994; Silnizki, M. Geschichte der gelehrten Rechts in Russland. Bd. 1. Frankfurt am Main, 1997; Loening, R. Zeitschrift für Geschichtswissenschaft. V. 54. Bd. 1-4. Berlin, 2006; Donnert, E. Europa in der Frühen Neuzeit: Unbekannte Quellen. Aufsätze zu Entwicklung Vorstufen, Grenzen und Fortwirken der Frühneuzeit um Europa. Köln, Weimar, 2008.
29. Uebersberger, H. Jahrbuch für Geschichte Osteuropas. Bd. 21-30. Steiner, 1992; Zeil, W. Slawistik in Deutschland. – Bohlau, 1994.
30. Donnert, E. Die Universität Dorpat-Jurev 1802-1918: ein Beitrag zur Geschichte des Hochschulwesens in den Ostseeprovinzen des Russischen Reiches. – Frankfurt am Main, 2007; Voigt, G. Russland in der deutschen Geschichtsschreibung 1843-1945. – Berlin, 1994.
31. Dahlmann, D. Die Kenntnis Russlands im deutschsprachigen Raum im 18. Jahrhundert: Wissenschaft und Publizistik über das Russische Reich. Göttingen, 2006; Bosse, H. Buch und Bildung im Baltikum: Festschrift für Paul Kaegbein zum 80. Geburtstag / Bosse H., Elias O., Kaegbein P., Schweitzer R. Munster, 2005.
32. Uebersberg, G. J. Ph. G. Ewers und seine Stellung in Normannenstreit // Jahrbuch für Geschichte Osteuropas. Heft 21-31. Steiner, 1992.
33. Jahrbuch für Geschichte der sozialistischen Länder Europas. – Berlin, 1984. – Vol. 28.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 94(47) + 61(092)

Glushkov S.E. TRANSFORMATION OF HEALTH AND DECREASE MORTALITY OF POPULATION IN WESTERN SIBERIA LATE XIX – EARLY XX CENTURY. The article highlights the transformation of the health system in Western Siberia in the late imperial period based on attracting a large range of published and archival sources. Revealed the effect of improving the medical case for death rate in the region.

Key words: Western Siberia, reform, the health care system, medical staff, treatment facility, Death rate, Epidemic.

С.Е. Глушков, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: sglushkov1@gmail.com

ПРЕОБРАЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ И СНИЖЕНИЕ СМЕРТНОСТИ НАСЕЛЕНИЯ В ЗАПАДНОЙ СИБИРИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX В.

В статье освещены преобразования системы здравоохранения Западной Сибири в конце имперского периода на основании привлечения большого круга опубликованных и архивных источников. Раскрыто влияние совершенствования врачебного дела на смертность населения в регионе.

Ключевые слова: Западная Сибирь, реформа, система здравоохранения, врачебный персонал, лечебное учреждение, смертность населения, эпидемия.

Воспроизводство населения – это сложный социально управляемый процесс, складывающийся из многих обстоятельств и насыщенный внутренними противоречиями. Сегодня и на протяжении всей своей истории демографические характеристики были подчинены событиям, которые происходили в обществе, стране и мире. Все они определенным образом воздействовали на естественное движение населения. Демографическое развитие Западной Сибири во второй половине XIX – начале XX в. зависело от эпидемиологической обстановки, заболеваемости и здоровья населения, которые подвергались воздействию многих факторов. Одним из таких факторов было состояние системы здравоохранения Сибири, ее эффективность.

По мнению видных врачей и демографов, снижение смертности населения и начало демографического перехода в России в конце XIX – начале XX в. были вызваны преимущественно совершенствованием системы здравоохранения, успехами медицинской науки, ростом культурного уровня населения [1, с. 184; 2, с. 54 – 56]. Это обстоятельство заставляет нас более подробно охарактеризовать состояние системы медицинского обслуживания в Западной Сибири в конце имперского периода, что и является целью настоящей статьи. Анализ эффективности и работы системы здравоохранения позволит, обратившись к динамике смертности населения Западной Сибири в конце XIX – начале XX в., выявлять факторы, влиявшие на ее тенденции. Западная Сибирь в данном случае рассматривается нами в существовавших в изучаемый период границах Тобольской и Томской губерний, Акимовской обл.

Многие современники и потомки, исследователи разных лет отмечали неэффективную постановку медицинского дела за Уралом в период преобразований Александра II и позже [3, с. 53; 4, с. 124 – 125]. Так, томский губернатор в своем отчете за 1878 г. пишет: «Медицинская часть в Томской губ. находится в самом неудовлетворительном и жалком состоянии. Здесь до сих пор еще не существует сельско-врачебной части, а поэтому с лишком миллионное население губернии остается без всякой медицинской помощи ... при появлении эпидемии медицинская помощь окружного врача бывает ничтожна, вследствие того, что у него нет в распоряжении ни медикаментов, ни хорошо подготовленных фельдшеров, и несвоевременна, вследствие громадного пространства округов» [5, л. 114]. Генерал-губернатор За-

падной Сибири Н. Г. Казнаков в том же году отмечал: «Врачебная часть не соответствовала имеющейся в ней потребности населения» [5, л. 307].

Неудовлетворительное состояние врачебного дела за Уралом во второй половине XIX в. было результатом нескольких важных обстоятельств. В первую очередь такое положение было вызвано нехваткой квалифицированного медицинского персонала, который смог бы вести активную борьбу за здоровье населения. Современник С. Мартынов указывал, что врачебного персонала недостаточно даже для простого констатирования заболеваемости и смертности населения» [6, с. 194].

Имевшиеся немногие врачи должны были оказывать медицинскую помощь населению, вести медико-статистическую документацию, следить за санитарным состоянием местности, исполнять судебно-медицинское освидетельствование, распространять оспопрививание, проводить другие противоэпидемические мероприятия на вверенной им территории, заведовать больничным учреждением и т. д. [7, с. 106-112]. Из отчета Томской врачебной управы за 1879 г. явствует, что «окружной врач едва успевает исполнить, и то не всегда своевременно, разные требования по судебной медицине и медицинской полиции; при появлении эпидемических болезней вся деятельность его ограничивается собиранием сведений о числе заболевших и умерших, сделанием некоторых наставлений жителям; лечить больных он не имеет времени, потому что он торопится исполнить другие требования» [8, л. 25-25 об]. Данное обстоятельство зачастую делало работу врачей и фельдшеров бесполезной для населения, пагубно сказывалось на развитии в Сибири профессионального медицинского сообщества. Загруженность врача загоняла его в тесные рамки, подрывала благие начинания, вся его работа в такой ситуации, по словам врача Н. А. Вигдорчика, принимала «серый колорит будничной лямки» [3, с. 11].

Отсутствие в Западной Сибири вплоть до конца XIX в. укомплектованной сельской врачебной части задерживало развитие в регионе эффективного, жизнеспособного врачебного дела для большей части населения. История развития сельской врачебной части в Западной Сибири берет начало в 1871 г., когда в Тобольскую и Томскую губернии были направлены четыре сельских окружных врача и 12 фельдшеров. С середины 1880-х гг. одновременно с существующими проблемами наметились положитель-

ные сдвиги в организации и действенности системы здравоохранения края. В 1888 г. Александром III был одобрен проект преобразования сельской врачебной части в Западной Сибири, на осуществление которого из казны постепенно выделялись средства. Однако полноценное устройство, оснащение, функционирование сельской врачебной части в губерниях и областях Сибири началось лишь во второй половине 1890-х гг. [9, л. 3 – 10].

Рассмотрим процесс становления сельской врачебной службы в регионе подробнее.

17 февраля 1888 г. министром внутренних дел было указано приступить к формированию для Сибири проектов новых штатов управления сельской медицинской частью в Томской и Тобольской губерниях, удовлетворяющей действительной потребности края. После составления и обсуждения представленного проекта новой сельско-врачебной части в западносибирских губерниях он был утвержден императором 10 мая 1888 г. [9, л. 2, 26]. На реализацию проекта было отведено два года и выделены средства из бюджета: для Тобольской губ. – 42 960 р., для Томской – 35 240 р. Согласно этому проекту, в сельской местности Тобольской губ. должны были учредить 22 лечебницы, 60 приемных пунктов, 30 фельдшерских пунктов. В первый год в губернию было

назначено 9 врачей, здесь открыли 8 лечебниц, 25 приемных пунктов, 10 фельдшерских пунктов [9, л. 7 об]. Аналогичные изменения протекали и в Томской губ. Таким образом, происходило постепенное становление сельской медицины в Западной Сибири – процесс, в котором государство имело определяющее, главенствующее значение.

Еще в конце 1870-х гг. в Западной Сибири начала свою работу медико-фельдшерская школа, устроенная в Омске, также были открыты повивальная и ветеринарно-фельдшерская школы в губернских городах Тобольске и Томске. Стипендиаты этих школ по распоряжению генерал-губернатора назначались на должности фельдшеров и повивальных бабок в волости. По окончании учения в школе каждый выпускник был обязан прослужить определенное число лет в медицинской должности в сельско-врачебной части губернии [9, л. 4]. 22 июля 1888 г. в Томске был открыт университет с медицинским факультетом. Благодаря зарождению за Уралом медицинского образования огромный регион получил значительное число квалифицированных медицинских кадров. В целом изменения состава медицинского персонала и государственные расходы на медицинскую часть Западной Сибири представлены в табл. 1.

Таблица 1

Количество медицинских служащих и расходы на медицинскую часть Западной Сибири в 1879–1914 гг. [8; 10 – 15]

Год	Гражданские врачи	Фельдшеры	Повивальные бабки, акушерки	Расходы на медицину, р.
<i>Тобольская губ.</i>				
1879	15	9*	9	...
1885	29	69	58	...
1890	43	112	74	152 914
1895	46	91	63	...
1900	66	92	42	295 301
1905	66	173	43	399 420
1910	71	196	42	625 383
1914	95	280	37	613 688
<i>Томская губ.</i>				
1879	20	17	11	18 882
1885	23	64	65	...
1890	50	112	76	153 315
1895	85	210	159	130 223
1900	115	135	90	295 301
1905	156	202	128	353 179
1910	256	272	108	1 192 383
1914	262	239	110	1 899 892
<i>Акмолинская обл.</i>				
1879	12	31	8	...
1885	11	...	32	...
1890	11	22	8	21 582
1895	7	23	7	...
1900	14	29	2	76 553
1905	20	52	4	99 143
1910	62	118	31	270 687
1914	74	136	31	583 482

Анализ данных табл. 1 показывает быстрый рост численности медицинских служащих в Западной Сибири в конце XIX – начале XX в. Общее количество всех штатных медиков региона с 1879 по 1914 г. увеличилось в 9 раз. Наибольший прирост численности медицинского персонала произошел в Томской губ. Это было связано с большей численностью населения в этой губернии по сравнению с соседними. В среднем на одного гражданского врача в 1879 г. приходилось в Тобольской губ. 77 632 жителя, в Томской – 50 735, в Акмолинской обл. – 37 850. В 1914 г. соответствующие показатели составили 22 258; 16 024; 20 819 человек. Один фельдшер в 1879 г. в Акмолинской обл. обслуживал 14 651 жителей, в Томской губ. – 59 688; в 1882 г. в Тобольской губ. – 141 402. В 1914 г. соответствующая нагрузка снизилась до 7552; 11 328; 17 566 человек [10; 11; 16; 17; 18].

В целом по Российской империи в 1914 г. на одного врача приходилось 5140 жителей, среди сельского населения этот показатель был чуть выше 20 тыс., среди горожан – около 1200 человек; один фельдшер обслуживал приблизительно 7500 сельчан [19, с. 85; 20, с. 42]. По данным сибирских исследователей, в 1913 г. в целом по Сибири один врач приходился на 10 200 жителей, в городах – на 1760 человек, в сельской местности – на 23 300 душ [21, с. 7]. Можно сказать, что в начале XX в. в губерниях и

областях Западной Сибири количество врачебного персонала относительно численности населения было более низким, чем в целом по стране. Однако даже в Европейской России имелись местности с худшим положением. Например, в Удмуртии, где была распространена земская медицина, в 1913 г. один врач приходился на 32 570 жителей [22, с. 40].

На рубеже XIX–XX вв. существенно возросли государственные расходы на медицинскую часть Западной Сибири (табл. 1). Это способствовало относительно быстрому становлению медицинского дела в крае. Большая часть из указанных средств тратилась на улучшение санитарной обстановки в регионе, потому что именно эта сторона врачебного дела Сибири до сих пор оставалась в зародышевом состоянии. Регулярная санитарная служба зародилась в западносибирских городах лишь во второй половине 1890-х гг., до этого «санитарно-профилактические мероприятия либо вовсе не проводились, либо осуществлялись спорадически в связи со вспышками эпидемических болезней» [4, с. 116–117]. В отчете Томской врачебной управы за 1889 г. указано: «Санитарное состояние населенных местностей относительно содержания в чистоте дворов, улиц, площадей, боен, бань и прочего в отчетном году нисколько не продвинулось к лучшему» [23, л. 54 об].

Позитивные изменения в постановке санитарного дела в Западной Сибири наметились на рубеже XIX–XX в. Они были связаны с крайне важной реформой центрального медицинского ведомства. Информация о ключевых этапах и содержании этой реформы представлены в одном из дел Российского государственного исторического архива [24].

В 1903 г. в Медицинском департаменте Российской империи произошли существенные административные преобразования. Суть их заключалась в распределении функций Медицинского департамента на два вновь образованных самостоятельных отделения. Делами непосредственной подачи медицинской помощи населению, руководством врачебным персоналом теперь должно было заниматься Управление главного врачебного инспектора, а хозяйственные и организационные функции по охране общественного здоровья теперь исполнял Отдел народного здоровья и общественного призрения.

Важная составная часть преобразования врачебного дела России – создание для разрешения вопросов санитарного характера отдельной, специальной административной единицы: Отдела народного здоровья. Указанную функцию этот отдел должен был осуществлять при непосредственной помощи комитетов общественного здоровья конкретной губернии или области [24, л. 13–20]. Таким образом, российское государство ввело в свою практику систематическую санитарно-профилактическую работу, которая раньше осуществлялась в основном в экстренных случа-

ях, чаще во время сильных вспышек эпидемических заболеваний. В целом эта реформа способствовала повышению качества оказания медицинских услуг населению, создала новые структурные единицы для борьбы с эпидемическими болезнями и смертностью от них, была нацелена на сохранение и улучшение общественного здоровья россиян.

После введения обязательных постановлений о проведении санитарно-профилактических мероприятий на всей территории Западной Сибири некоторые инфекционные заболевания стали слабее распространяться в регионе и уносить меньше человеческих жизней. Томский санитарный врач К. М. Гречищев в 1912 г. писал: «Такие давнишние бичи томского населения, как оспа, тифы, дифтерия не проявляют в настоящее время наклонности увеличиваться соответственно росту населения» [25, с. 67]. Данному обстоятельству способствовал прогресс социально-экономической и санитарно-гигиенической обстановки в городах Западной Сибири. Она складывалась гораздо более благоприятно, чем в сельской местности. Например, в томском городском бюджете статья расходов на народное здоровье с 1902 по 1911 г. выросла на 132 %, рост расходов на благоустройство города в эти годы составил 376 % [25, с. 266].

Существенно снизилась заболеваемость населения Томской губ. холерой, сократилось ее распространение. В начале XX в. холерная эпидемия среди горожан Томска не находила прежних благоприятных условий для своего развития (табл. 2).

Таблица 2

Заболеваемость населения холерой и смертность от этой болезни в конце XIX – начале XX в. [26–28]

Год	Томская губ.		г. Томск	
	Заболело	Умерло	Заболело	Умерло
1892	16 678	9190	1544	974
1907	1536	759	37	18
1908	1135	669	9	–
1910	609	321	23	12

Преобразования во врачебном деле Западной Сибири на рубеже XIX–XX вв. получили положительную оценку среди современников и исследователей. Так, тобольский губернатор после объезда подведомственных ему уездов в 1912 г. писал: «Резко бросалась в глаза разница с прошлым в отношении медицинского и санитарного дела. Далека от совершенства и в настоящее время медицинская помощь в уездах, тем не менее, подается 43 сельскими врачами при 42 больницах, а с добавлением командированных министерством и Главным управлением Красного Креста оказывалась зимою 1911–1912 гг. 65 врачами, не считая низшего персонала, фельдшеров и сестер» [29, л. 42]. Число одних только сельских врачей в Томской губ. с 1888 по 1912 г. увеличилось в 16 раз! Врач П. И. Мессарош, сравнивая эффективность

врачебной помощи в Томской губ. в 1911 г. по сравнению с 1892 г., подчеркнул, что с «того времени условия борьбы с эпидемиями и вообще оказания медицинской помощи населению значительно изменились к лучшему» [28, с. 1]. Историк медицины Г. И. Мендрина отметила, что Сибирь в начале XX в. «получила некоторое подобие рациональной медико-санитарной организации для сельского населения» [4, с. 141].

Эти изменения оказали влияние на демографическое развитие всего Зауралья в конце имперского периода. Преобразования в системе здравоохранения и повышение эффективности оказания медицинской помощи населению Западной Сибири на рубеже XIX–XX вв. существенно повлияли на уровень смертности населения в губерниях и региональном центре (табл. 3).

Таблица 3

Смертность населения Западной Сибири в конце XIX – начале XX в., на 1000 человек населения [30–31]

Годы	Тобольская губ.	Томская губ.	г. Томск
1891–1895	42,9	35,9	47,6
1896–1900	41,1	29,7	43,1
1901–1905	38,9	28,7	33,2*
1906–1910	40,7	34,5	35,1
1910–1914	35,6	32,5	31,0

* Рассчитано по данным 1901–1902 и 1904–1905 гг.

Анализируя данные табл. 3, можно заключить, что общий коэффициент смертности в западносибирских губерниях в конце XIX – начале XX в. имел устойчивую тенденцию к сокращению. В Томской губ. эта тенденция была прервана в годы Столыпинской аграрной реформы из-за скопления здесь большого числа переселенцев, первое время находившихся в крайне тяжелых условиях. Исследователь А. А. Кауфман, проведя подворное обследование томских переселенческих хозяйств, отметил, что «смерть косила переселенцев и особенно переселенческих детей не только в пути, но и по прибытии на место, когда переселенцы, измученные и физически истощенные дорогой, размещались и нередко до поздней осени жили в шалашах или плохих землянках» [32, с. 276 – 277].

Особенно заметное сокращение летальности происходило в городах региона, где «в конце XIX в. наметилась тенденция к

падению смертности» [31, с. 145]. Как отметил исследователь В. А. Зверев, динамика смертности горожан в конце имперского периода «отражает одну из перспективных тенденций развития демографии всего Зауралья» [33, с. 136]. Можно предположить, что сокращение смертности в западносибирских губерниях и городах в конце XIX – начале XX в. отчасти было вызвано преобразованиями всего врачебного дела Сибири.

Таким образом, система здравоохранения Западной Сибири в конце XIX – начале XX в. претерпевала существенные кадровые и административные изменения. В конце имперского периода в Сибири заметно увеличилось число медицинских служащих, зародилось медицинское образование, появилась самостоятельная организованная санитарная служба, улучшилось качество оказания врачебно-фельдшерской помощи населению. Произошло быстрое развитие сельской врачебной части, что существенно

облегчило проведение в западносибирских субрегионах санитарно-профилактических мероприятий, улучшило качество собираемых сведений о заболеваемости жителей, сократило риски возникновения и развития эпидемий. Все эти изменения повысили эффективность борьбы за общественное здоровье, в связи с чем на рубеже XIX–XX вв. в Западной Сибири наметилась тенденция

к сокращению общей смертности населения. Стоит отметить, что произошедший прогресс врачебного и санитарного дела влиял на сокращение смертности совместно с социально-экономической политикой государства, общим поднятием грамотности населения, улучшением его благосостояния.

Библиографический список

1. Новосельский, С.А. Смертность и продолжительность жизни в России. – Пг., 1916.
2. Воспроизводство населения СССР / под ред. А.Г. Вишневого, А.Г. Волкова. – М., 1983.
3. Вигдорчик, Н.А. Заметки сибирского врача: (очерки бюрократической медицины). – Н. Новгород, 1905.
4. Федотов, Н.П. Очерки по истории медицины и здравоохранения Сибири / Н.П. Федотов, Г.И. Мендрина. – Томск, 1975.
5. ИАОО (Исторический архив Омской области). Ф. 3. Оп. 10. Д. 15 967.
6. Мартынов, С. Санитарно-медицинская часть на Алтае // Алтай: ист.-стат. сб. – Томск, 1890.
7. Свод узаконений и распоряжений правительства по врачебной и санитарной части в империи: сб. / под ред. Л. Ф. Рагозина. – СПб., 1895–1896. – Вып. 1.
8. РГИА (Российский государственный исторический архив). Ф. 1297. Оп. 277. Д. 56.
9. РГИА. Ф. 1149. Оп. 10. Д. 19.
10. Отчет Медицинского департамента МВД за... [1885–1895 гг.]. – СПб., 1887–1898.
11. Отчет о состоянии народного здоровья и организации врачебной помощи в России за... [1896/1901–1914 гг.]. – СПб.; Пг., 1905–1916.
12. РГИА. Ф. 1297. Оп. 277. Д. 15.
13. Там же. Д. 75.
14. Там же. Оп. 288. Д. 51.
15. Обзор Акмолинской области за 1914 г. – Омск, 1914.
16. Памятная книжка Западной Сибири, 1881. – Омск, 1881.
17. Памятная книжка Тобольской губернии. – Тобольск, 1884.
18. Обзор Тобольской губернии за 1914 г. – Тобольск, 1914.
19. Новосельский, С.А. Обзор главнейших данных по демографии и санитарной статистике России // Календарь для врачей всех ведомств на 1916 г. – Пг., 1916.
20. Зверев, В.А. Медико-санитарные условия жизни сельского населения Сибири (1861–1917 гг.) // Культурный потенциал Сибири в досоветский период: межвуз. сб. науч. тр. – Новосибирск, 1992.
21. Федотов, Н.П. Очерки по истории здравоохранения Томской области / Н.П. Федотов, П.А. Бова, В.П. Березин. – Томск, 1967.
22. Субботина, А.М. Медико-демографические проблемы в деятельности земства на территории Удмуртии // Историческая демография. – 2008. – № 2.
23. РГИА. Ф. 1297. Оп. 287. Д. 150.
24. РГИА. Ф. 1294. Оп. 9. Д. 20.
25. Город Томск: сб. материалов. – Томск, 1912.
26. Памятная книжка Томской губернии на 1913 г. – Томск, 1913.
27. Еланцев, П. П. Обзор холерной эпидемии в Томской губернии в 1892 г. – Томск, 1893.
28. Мессарош, П.И. Сельская медицина в Томской губернии. – Томск, 1911.
29. РГИА. Ф. 1288. Оп. 13. Д. 48.
30. Зверев, В.А. «Родится на смерть, умрет на живот»: естественное движение населения Сибири за 30 лет (1884–1914) // Современное историческое сибиреведение XVII – начала XX в.: сб. науч. тр. – Барнаул, 2008. – Вып. 2.
31. Скубневский, В.А. Города Западной Сибири во второй половине XIX – начале XX в. / В.А. Скубневский, Ю.М. Гончаров. – Барнаул, 2003. – Ч. 1.
32. Кауфман, А.А. Община. Переселение. Статистика. – М., 1915.
33. Зверев, В.А. Воспроизводство сибирского населения на начальном этапе демографического перехода в России // «Сибирь мой край...»: проблемы региональной истории и исторического образования: сб. науч. тр. – Новосибирск, 1999.

Bibliography

1. Novoselskiy, S.A. Smernostj i prodolzhitel'nostj zhizni v Rossii. – Pg., 1916.
2. Vospriozvodstvo naseleniya SSSR / pod red. A.G. Vishnevskogo, A.G. Volkova. – M., 1983.
3. Vigdorichik, N.A. Zаметki sibirskogo vracha: (oчерki byurokraticheskoy medicinih). – N. Novgorod, 1905.
4. Fedotov, N.P. Oчерki po istorii medicinih i zdravookhraneniya Sibiri / N.P. Fedotov, G.I. Mendrina. – Tomsk, 1975.
5. IAOO (Istoricheskiy arkhiv Omskoy oblasti). F. 3. Op. 10. D. 15 967.
6. Martihnov, S. Sanitarno-medicinskaya chastj na Altae // Altay: ist.-stat. sb. – Tomsk, 1890.
7. Svod uzakoneniij i rasporyazheniij pravitel'stva po vrachebnoj i sanitarnoj chasti v imperii: sb. / pod red. L. F. Ragozina. – SPb., 1895–1896. – Vihp. 1.
8. RGIA (Rossiyskiy gosudarstvenniy istoricheskiy arkhiv). F. 1297. Op. 277. D. 56.
9. RGIA. F. 1149. Op. 10. D. 19.
10. Otchet Medicinskogo departamenta MVD za... [1885–1895 gg.]. – SPb., 1887–1898.
11. Otchet o sostoyanii narodnogo zdравиya i organizacii vrachebnoj pomochi v Rossii za... [1896/1901–1914 gg.]. – SPb.; Pg., 1905–1916.
12. RGIA. F. 1297. Op. 277. D. 15.
13. Tam zhe. D. 75.
14. Tam zhe. Op. 288. D. 51.
15. Obzor Akmolinskoy oblasti za 1914 g. – Omsk, 1914.
16. Pamyatnaya knizhka Zapadnoy Sibiri, 1881. – Omsk, 1881.
17. Pamyatnaya knizhka Tobol'skoy gubernii. – Tobol'sk, 1884.
18. Obzor Tobol'skoy gubernii za 1914 g. – Tobol'sk, 1914.
19. Novoselskiy, S.A. Obzor glavneyshikh dannihkh po demografii i sanitarnoy statistike Rossii // Kalendarj dlya vrachejy vseh vedomstv na 1916 g. – Pg., 1916.
20. Zverev, V.A. Mediko-sanitarihe usloviya zhizni sel'skogo naseleniya Sibiri (1861–1917 gg.) // Kul'turniyy potencial Sibiri v dosovetskiy period: mezhvuz. sb. nauch. tr. – Novosibirsk, 1992.
21. Fedotov, N.P. Oчерki po istorii zdravookhraneniya Tomskoy oblasti / N.P. Fedotov, P.A. Bova, V.P. Berezin. – Tomsk, 1967.
22. Subbotina, A.M. Mediko-demograficheskie problemih v deyatel'nosti zemstva na territorii Udmurtii // Istoricheskaya demografiya. – 2008. – № 2.
23. RGIA. F. 1297. Op. 287. D. 150.
24. RGIA. F. 1294. Op. 9. D. 20.
25. Gorod Tomsk: sb. materialov. – Tomsk, 1912.
26. Pamyatnaya knizhka Tomskoy gubernii na 1913 g. – Tomsk, 1913.
27. Elancev, P. P. Obzor kholernoy ehpidemii v Tomskoy gubernii v 1892 g. – Tomsk, 1893.
28. Messarosh, P.I. Sel'skaya medicina v Tomskoy gubernii. – Tomsk, 1911.
29. RGIA. F. 1288. Op. 13. D. 48.
30. Zverev, V.A. «Roditsya na smertj, umret na zhivot»: estestvennoe dvizhenie naseleniya Sibiri za 30 let (1884–1914) // Sovremennoe istoricheskoe sibirvedenie XVII – nachala KhKh v.: sb. nauch. tr. – Barnaul, 2008. – Vihp. 2.

31. Skubnevskiy, V.A. Goroda Zapadnoy Sibiri vo vtoroy polovine XIX – nachale KhKh v. / V.A. Skubnevskiy, Yu.M. Goncharov. – Barnaul, 2003. – Ch. 1.
32. Kaufman, A.A. Obthina. Pereselenie. Statistika. – M., 1915.
33. Zverev, V.A. Vospriizvodstvo sibirskogo naseleniya na nachalnom etape demograficheskogo perekhoda v Rossii // «Sibirj moyj kraj...»: problemih regionalnoy istorii i istoricheskogo obrazovaniya: sb. nauch. tr. – Novosibirsk, 1999.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 9(р)

Kazancev V.P., Salogub Ja.L. "...WITHOUT FOUNDING PERMANENT COMMITTEE...". ROLE OF SPECIAL CONFERENCE IN THE AFFAIRS OF AMUR KRAY IN MOLDING OF THE FAR-EASTERN ADMINISTRATIVE GOVERNMENT POLITICS. Resolution of an Amur question placed before the government the task of the fastest colonization of the littoral and Amur Region, which assumed the actual occupation of edge, its mastery and population. The creation of the bases of the system of regional control it was achieved within the framework the activity of the II Siberian committee from 1852 until 1864. After its abolition the role of interdepartmental coordinator took upon itself special conference in the matters of Amur edge under the chairmanship of General- Admiral great prince Konstantina. Formed on the personal indication of Alexander by the II, it during is more than ten years to the withdrawal of Konstantine into the resignation in 1881, he was main expert on Far-Eastern questions. However, after determining the special features of the administrative development of region, to manufacture unified approach to the prospects for the development of edge in the composition of the Russian Empire conference so did not be able.

Key words: the system of local control, the far east administrative policy, Special conference in the matters of the Amur edge, Sakhalin.

В.П. Казанцев, канд. пед. наук, доц., зав. каф. истории и социально-политических дисциплин Смольного института РАО, г. Санкт-Петербург, E-mail: smunspb@rambler.ru; Я.Л. Салогуб, канд. пед. наук, проф. каф. истории и социально-политических дисциплин Смольного института РАО, г. Санкт-Петербург, E-mail: salogub66@mail.ru

«...НЕ УЧРЕЖДАЯ ПОСТОЯННОГО КОМИТЕТА...». РОЛЬ ОСОБОГО СОВЕЩАНИЯ ПО ДЕЛАМ ПРИ-АМУРСКОГО КРАЯ В ФОРМИРОВАНИИ ДАЛЬНЕВОСТОЧНОЙ АДМИНИСТРАТИВНОЙ ПРАВИТЕЛЬСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ

Решение Амурского вопроса поставило перед правительством задачу скорейшей колонизации Приморья и Приамурья, которая предполагала фактическое занятие края, его освоение и заселение. Первоначально создание основ системы регионального управления осуществлялась в рамках деятельности II Сибирского комитета с 1852 по 1864 гг. После его упразднения роль межведомственного координатора взяло на себя Особое СовеЩание по делам Приамурского края под председательством генерал-адмирала великого князя Константина. Образованное по личному указанию Александра II, оно в течение более десяти лет до ухода Константина в отставку в 1881 г., было главным экспертом по дальневосточным вопросам. Однако, определив особенности административного развития региона, выработать единый подход к перспективам развития края в составе Российской империи СовеЩание так и не смогло.

Ключевые слова: система местного управления, дальневосточная административная политика, Особое СовеЩание по делам Приамурского края, Сахалин.

Российское региональное и местное управление прошло длительный путь исторического развития. Постоянно расширяя свои границы, Московское царство превратилось со временем в обширную и многонациональную Российскую империю. В каких бы формах ни шел процесс собирания земель: мирных или военных; в виде прямого присоединения или протектората – результатом его всегда было включение новых территорий в общероссийское государственное пространство.

Для реализации задач государственного строительства в административной системе России, сменяя друг друга, создавались соответствующие органы и учреждения. Через систему Высших территориальных комитетов, Особых совещаний, межведомственных и ведомственных комитетов и комиссий разрабатывались реформы, определялись направления внутренней и внешней политики, осуществлялось руководство национальными окраинами. Система управления на местах формировалась таким образом, чтобы правительство, опираясь на опыт работы уже сложившихся управленческих структур, учитывая региональные факторы – геополитические, социально-экономические, этнические, – было способно действовать в интересах не только государства, но и всего российского общества. Особенно наглядно эти закономерности смогли проявиться во второй половине XIX века при освоении Средней Азии и юга Дальнего Востока.

Решение Амурского вопроса в середине XIX века поставило перед правительством задачу скорейшей колонизации Приморья и Приамурья, которая предполагала их фактическое занятие, заселение и освоение. Дальневосточная политика складывалась в рамках деятельности II Сибирского комитета, который начал свою работу 17 апреля 1852 года¹. Высшие территориальные комитеты в административной системе Российской империи XIX

века занимали особое место. Обычно их создавали для местностей, недавно вошедших в состав государства, на которые не распространялись Общие учреждения об управлении губерниями. Необходимость подобного учреждения объяснялась невозможностью инкорпорирования территорий в состав империи средствами действующей административной модели. Перед комитетами ставились задачи комплексного изучения края, формирования основ региональной политики и проведения реформ, направленных на подготовку территории к вхождению в единое административное и правовое пространство империи. Статус каждого Комитета определялся его составом (по должности и по персональному назначению), организацией делопроизводства и характером отношений главы этого комитета с императором [1, с. 108-109].

Территориальная компетенция II Сибирского комитета охватывала почти всю Азиатскую Россию: от Урала до Тихого океана, Русскую Америку, Степной край и Оренбургское генерал-губернаторство. Через комитет проходили отчеты генерал-губернаторов и губернаторов, проекты образования новых областей (в том числе Приморской и Амурской), управление Камчаткой, переписка об освоении Приморья и Приамурья, договоры с Китаем (Айгунский и Тяньцзинский) [2-4]. После его упразднения в конце 1864 г., все функции были переданы Комитету министров. Здесь дела по Приамурью вместе со всем сибирским делопроизводством велись обособленно до 1883 года.

Вскоре стало очевидным, что сложности обустройства региона требуют координации совместных усилий различных ведомств в соответствующих организационных формах. Эта проблема была решена в рамках деятельности Особого совещания по делам Приамурского края под председательством брата императора, генерал-адмирала великого князя Константина Николаевича. В жур-

нале первого заседания, состоявшегося 2 февраля 1868 года, отражено мнение императора о нецелесообразности создания для Приамурья Высшего территориального комитета, по примеру Кавказского и Сибирского. Но, осознавая своеобразие освоения территорий на крайнем востоке империи, император повелел выделить их из общей административной практики обсуждения вопросов, требующих межведомственной координации. Таким образом, по решению императора было создано Особое совещание по конкретной категории дел – «по делам При-Амурского края».

В течение более чем десяти лет, до ухода великого князя Константина в 1881 г. в отставку, совещание являлось одним из главных экспертов по дальневосточным вопросам. Создание совещания не предполагало принятия нормативного правового акта, закреплявшего структуру, полномочия, состав участников и форму делопроизводства. Заседание собирались, как правило, при морском ведомстве. Журналы подписывались Константином и представлялись на Высочайшее усмотрение. Делопротоизводство осуществлялось канцелярией морского министерства. Соответственно складывался круг постоянных участников. Чаще всего на заседаниях присутствовали руководители военного и морского ведомств, в чьем ведении находились вопросы первоначального освоения и заселения Дальнего Востока, министр иностранных дел, министр внутренних дел и министр финансов.

До сих пор неизвестно точно, сколько заседаний состоялось всего, так как журналы совещания (подлинники и копии) вошли в состав фондов различных архивов: фонда Канцелярии морского министерства (ф. 410) Российского государственного архива военно-морского флота (РГА ВМФ); фонда Азиатской части Главного штаба (ф. 400) Российского государственного военно-исторического архива (РГВИА) и фонда Главного управления Восточной Сибири (ф. 701) Российского государственного исторического архива Дальнего Востока (РГИА ДВ). Часть журналов заседаний, состоявшихся в 70-е гг. XIX века, опубликованы в Сборнике главнейших официальных документов по управлению Восточной Сибирью, составленного по распоряжению Восточносибирского генерал-губернатора Д.Г. Анучина в начале 80-х гг. XIX века [5–6].

Ниже приведен журнал первого заседания Особого Совещания по делам При-Амурского края. Этот документ сохранился в 410 фонде (Канцелярия морского министерства) РГА ВМФ в деле, посвященном ассигнованию средств по расходам, связанным с заселением острова Сахалин и Приморья.

Вопрос о судьбе Сахалина решался долго и требовал взвешенного подхода. По Симодскому договору 1855 г. разграничительной линии между владениями России и Японии на Сахалине проведено не было, и статус острова оставался неопределенным. В 50-е гг. XIX века ценность Сахалина для России ограничивалась запасами угля для растущих потребностей флота, защитой устья Амура и наличием удобных гаваней. Но уже к началу 60-х годов в Петербурге начинают понимать стратегическую важность присоединения всего Сахалина. На этом настаивали генерал-губернаторы Восточной Сибири Н.Н. Муравьев и М.С. Корсаков.

Из-за отсутствия военного флота Япония не смогла приступить к колонизации острова сразу же после подписания договора в 1855 году. Но в середине 60-х гг. обозначилось стремление Японии к четкому разграничению сфер влияния на острове. В начале 1867 г. в Азиатском департаменте министерства иностранных дел России прошли двусторонние переговоры, завершившиеся подписанием «Временных правил относительно острова Сахалин», которые не разрешили противоречий между двумя странами в вопросе о статусе острова². Он объявлялся совместным владением России и Японии. Подданные обеих держав получали право свободного передвижения по острову, возводить постройки, заниматься промыслом.

Во второй половине 60-х гг. XIX в. правительство Мэйдзи взяло курс на создание японских военно-морских сил, и в Петербурге стали регулярно получать сведения о намерениях Японии расширить свое присутствие на Сахалине³. Беспокойство усилил рапорт командира Сибирской флотилии и портов Восточного океана, полученный в морском министерстве в конце января 1868 года⁴. Контр-адмирал И.В. Фуругельм сообщал о возможном появлении на Сахалине японского фрегата и просил включить в программу плавания одного из российских военных судов на 1868 г. посещение Сахалина⁵. Ходатайство морского министерства о дополнительном финансировании получило поддержку в Государственном совете и в 1868 г. к берегам Сахалина была отправлена канонерская лодка «Горностай»⁶.

Ослабление стремления России к преобладанию на острове грозило в будущем потерей владения обоими берегами Татарс-

кого пролива. В отчете за 1867 г. М.С. Корсаков отмечал, что условия, поставившие Россию в конкурентные отношения с Японией предполагают проведение на Сахалине мер «безотлагательных и самых энергичных». В связи с этим М.С. Корсаков внес в Военное и Морское министерства предложения об организации на Сахалине надлежащего управления, усиления войск и снабжения их, для большей самостоятельности, морскими судами⁷. Однако участники первого заседания Совещания по делам При-Амурского края отнеслись к предложению генерал-губернатора усилить русское военное присутствие на Сахалине без энтузиазма. С января 1866 г. все войска на острове уже находились на военном положении и их увеличение могло вызвать недовольство со стороны Японии⁸.

В правительстве не оставляли надежду на, преимущественно, гражданскую колонизацию Сахалина, на чем настаивал глава внешнеполитического ведомства вице-канцлер А.М. Горчаков. Совещание решило, что начальный этап переселения на юг Приморья и Сахалин нужно проводить за казенный счет, для чего генерал-губернатору выделить соответствующие средства⁹.

«Журнал Особого Совещания по делам При-Амурского края»¹⁰ Высочайше утверждено: Константин 19 февраля 1868 года. Заседание 2 февраля 1868 года.

Председательствовал:

Государь Великий Князь Генерал-Адмирал¹¹.

Присутствовали:

Государственный Канцлер¹²,

Управляющий Морским Министерством¹³,

Министр Финансов¹⁴.

Государь Великий Князь Генерал-Адмирал открыл заседание объяснением, что дела При-Амурского края, после упразднения Амурского Комитета¹⁵ обсуждаются посредством сношений Министров между собой, что подобный способ действия замедляет ход дел и не ведет к удовлетворительным результатам, что он доводит о сем до сведения Государя Императора и Его Императорское Величество Высочайше повелеть соизволил, **не учреждая постоянного Комитета, при возникновении вопросов по При-Амурскому краю, касающихся нескольких ведомств, собирать Ему каждый раз подлежащих Министерств для общего одобрения означенного вопроса.**

Прочитана составленная в Канцелярии Морского Министерства записка¹⁶, из которой видно, что в настоящее время требуют разрешения два вопроса: 1. Об основании порта на Юго-Восточном берегу Японского моря; 2. О заселении южной части Сахалина.

По первому вопросу еще в 1865 году Морское Министерство пришло к следующему соглашению с Генерал-Губернатором Восточной Сибири: 1., что наиболее выгодно во всех отношениях местностью для основания порта на Юго-Восточном берегу Японского моря представляется Новгородская гавань в заливе Посыета¹⁷, 2., что необходимо приступить теперь же к заселению местности, окружающей залив Петра Великого, начав с Корейской границы и земли, прилегающей к Новгородской гавани; устройство же порта производить исподволь, соображаясь с местными требованиями; вместе с тем избегать по возможности возведения новых сооружений в Николаевске, допуская их только в случае крайней в том необходимости; 3., что для содействия заселению и дабы оно могло производиться неотрывочно¹⁸, но правильно и постепенно, ходатайствовать об отпуске из Государственного Казначейства на пособие переселенцам в распоряжение Генерал-Губернатора Восточной Сибири по 100 тыс. руб. в течение трех лет.

По второму вопросу. Так как совещание, происходившее в Петербурге с Японским посольством¹⁹ окончились оставлением Сахалина в общем владении²⁰, то в числе мер по упорочению и распространению нашего владения на Сахалине, Государственный Вице-Канцлер, в предложении от 6 апреля 1867 года Генерал-Губернатору Восточной Сибири, между прочим указал на изыскание средств для привлечения надежных и опытных промышленников и торговцев на Сахалин, которые бы там поселились и положили таким образом начало Русской колонизации на острове. Для осуществления этой последней меры Генерал-Губернатор, предполагая на первое время переселить на Сахалин 300 семейств, ходатайствовал о назначении для сей цели 90 тыс. руб., распределив отпуск этих денег на три года.

Министр Финансов, на заключение которого было передаваемо это ходатайство, отозвался, что он сомневается, чтобы расходы по заселению Сахалина ограничились испрашиваемой Генерал-Губернатором суммой. Так как Генерал-Лейтенант Корсаков ходатайствует кроме сего и об отпуске по 100 тыс. руб. еже-

годно в течении трех лет, для колонизации южных частей Восточного побережья Японского моря, то Государственное Казначейство не может принять на себя одновременно выполнение расходов по сим двум предположениям. Посему Министерство Финансов признает необходимым ограничиться приведением в исполнение того из означенных предположений, которое по рассмотрению оных установленным порядком, признано будет наиболее необходимым.

Затем приступлено²¹ было к обсуждению вышеозначенных вопросов. Министр Финансов объяснил, что он в принципе не разделяет мысли о пользе колонизации отдаленных пределов Империи при помощи искусственных мер. Каждое подобное предприятие, начинающееся обыкновенно с весьма скромных размеров, влечет за собой впоследствии весьма большие и обременительные для Государства расходы. Примером может служить Туркестанский край, который в настоящее время требует уже от Государственного Казначейства ежегодно более 4 млн. руб. Занятие устья Амура и устройство там укреплений – мера мудрая и необходимая для обеспечения этого края для России на будущее время. Но следует ли нам теперь же, не ожидая естественного хода развития колонизации, привлекать искусственными мерами Русское население в местность на полторы тысячи верст южнее. Не надлежит забывать, что население Приамурского края до сих пор еще получает хлеб кругосветным путем из Европейской России²². Искусственное устройство на юге поселений сделает для Правительства необходимым устройство там укреплений, увеличение числа войск, устройства порта и таким образом затрату больших сумм. Имея в виду, что в настоящее время более чем когда либо требуется сосредоточение всех наших средств на внутренние потребности государства, из которых многие, даже настоятельно необходимые, отлагаются за неимением источников к удовлетворению. Министр Финансов не может согласиться на ассигнование сумм, о которых ходатайствует Генерал-Губернатор Восточной Сибири на заселение Юго-Восточного побережья Приамурского края. Что касается до расходов на заселение Сахалина, то прилагая вышеизложенный взгляд свой и к этому вопросу, он ставит однако разрешение его в зависимость от требований нашей дипломатии.

Государственный Канцлер, сделав оговорку, что он будет рассматривать только вопрос о заселении Сахалина, объяснив, что вопрос о необходимости для России этого острова во всем его протяжении уже решен, и что ему дано в сем смысле от Государя Императора положительное указание, которое и было принято основанием при переговорах с Японскими посланниками в прошедшем году²³. Как скоро с одной стороны установлено подобное начало, а с другой переговоры с Японскими посланниками не повели к соглашению, не может быть в настоящем деле другого исхода, как принятие мер, чтобы силою самих обстоятельств, спорная часть острова перешла в наше владение. Развитие нашего гражданского населения на острове признано мерою наиболее для сего соответствующею. Переселение на остров даже не более как 300 семейств не только будет окончательным заявлением перед Японцами нашей твердой решимости упрочить за нами этот остров, но облегчить мирное разрешение спорного вопроса и будет иметь, несомненно, влияние на привлечение на нашу сторону туземного населения Айнов; между тем, это влияние остается ничтожным, если Русский элемент на острове ограничится одними воинскими командами. Обращение на преимущественно на заселение Сахалина денежных средств, которые могут быть отпущены Министерством Финансов, имеет и то основание, что южное побережье При-Амурского края не составляет для нас спорной местности; между тем южная часть Сахалина не обеспечена за нами трактатами²⁴, и уступка Японцами оспариваемой ими местности другой державе поставила бы нас в затруднительное положение.

Управляющий Морским Министерством заявил, что Министр Финансов, в письменном своем отзыве по поводу ходатайства Генерал-Губернатора Восточной Сибири об ассигновании сумм

на заселение южного побережья При-Амурского края и острова Сахалин, выразив согласие привести в исполнение то из этих предположений, которое признано будет наиболее необходимым. Если будет отпущена в распоряжении Генерал-Губернатора Восточной Сибири сумма, о которой он ходатайствует для южного побережья При-Амурского края, то вероятно Генерал-Лейтенант Корсаков, по соображении местных обстоятельств, признает возможным отделить от него и средства для заселения Сахалина. Для отвращения же опасения Министра Финансов, что разрешение этого расхода повлечет за собой другие, гораздо большие расходы, можно постановить, что сумма эта ни в коем случае не должна быть увеличиваема, подобно тому, как подобное ограничение постановлено для сметы морского министерства.

Государь Великий Князь Генерал-Адмирал, высказав, что Он соглашается со взглядом Министра Финансов относительно несоответственности²⁵ Государственным пользам употребление денежных средств на искусственную колонизацию окраин Государства, в ущерб удовлетворению внутренних потребностей Государства, выразив, что заселение Южного морского Прибрежья При-Амурского края обуславливается особыми обстоятельствами. Относительно степени необходимости присоединения этой области к России, можно было говорить, пока местность эта не была еще присоединена к Империи; но в настоящее время, когда этот край обеспечен за нами трактатами²⁶, нельзя относиться к нему с полным равнодушием. Будущность При-Амурского края на Юге; но кроме сего в настоящее время есть обстоятельства, которые указывают на необходимость направить теперь же в ту местность поселенцев. Из того края получены известия об открытых приисках золота; есть предложение о проведении в заливе Посыета телеграфной линии из Шанхая на соединение в нашем Амурским телеграфом; наконец естественные условия страны дают полное основание надеяться, что в краю этом разовьется земледелие и Приморская область будет пропитывать себя своими средствами, подобно тому, как пропитывает себя Амурская область. Посему не считая возможным согласиться, чтобы при ассигновании средств Генерал-Губернатор Восточной Сибири на заселение было поставлено непременно условием, чтобы эти средства были обращены исключительно на Сахалин, Государь Великий Князь Генерал-Адмирал, в видах затруднительного положения Государственного Казначейства, полагает ограничиться суммою в меньшем размере из тех сумм, о которых ходатайствует Генерал-Губернатор, то есть 30 тыс. руб. в год, но с тем, чтобы для отпуска этой суммы не ставить предлогом трехгодовой срок. В отвращении же опасения Министра Финансов, что разрешение этого расхода повлечет за собой другие, гораздо большие расходы, постановить, согласно мнению Управляющего Морским Министерством, что сумма эта ни в коем случае не может быть увеличена.

По окончательном обсуждении сего вышеизложенного постановлено:

1. Для спешествования²⁷ заселению острова Сахалин и Южного побережья При-Амурского края, отпускать из Государственного Казначейства в распоряжение Генерал-Губернатора Восточной Сибири по тридцать тысяч руб. ежегодно; и

2. На ответственность Генерал-губернатора Восточной Сибири возложить ежегодно, чтобы размер этого расхода, как на предмет содействия переселению, так и по последующему устройству переселенных, ни в коем случае не превышать означенной суммы.

Подписи: Константин
Князь А. Горчаков
Николай Краббе
Николай Рейтерн».

За более чем десять лет работы участники Совещание рассмотрели и обсудили множество проектов развития Дальнего Востока, накопив и обобщив огромный фактический материал. Однако выработать единый подход к перспективам развития края в составе Российской империи Совещание по делам При-Амурского края так и не смогло.

Примечания

1. Об открытии Сибирского комитета и журналах оного по разным предметам, касающимся до Сибири // Государственный архив Российской Федерации. Ф. 109. Оп. 8. 1 экспедиция. 1852. Д. 135.

2. Подписание правил состоялось 18 марта 1867 г. // РГА ФМВ. Ф. 410. Оп. 2. Д. 2984. Л. 5.

3. По имеющимся в Морском министерстве сведениям, Североамериканская конфедерация в 1866 г. продала японскому правительству за 400 тысяч долларов броненосец *Hopewell* // РГА ФМВ. Ф. 410. Оп. 2. Д. 2984. Л. 5.

4. РГА ФМВ. Ф. 410. Оп. 2. Д. 2984. Л. 6.

5. В рапорте сообщалось, что начальник отряда, расположенного на Сахалине, полковник де Витте получил от российского консула в Хакодате Бюцова известие о намерениях японского правительства послать свой фрегат к берегам Сахалина. Не смотря на то, что до 24 сентября 1867 г. ни одно японское военное судно остров не посещало, полковник просит оказать поддержку и прислать российское военное судно.

6. РГА ФМВ. Ф.410. Оп. 2. Д.2984. Л.7.
7. РГА ФМВ. Ф.410. Оп. 2. Д.2984. С.79.
8. РГА ВМФ. Ф.410. Оп.2. Д.2984. Л.34.
9. РГА ВМФ. Ф. 410. Оп.2. Д.2984. Л.14.
10. РГА ВМФ. Ф. 410. Оп.2. Д.2984. Л.8-14.
11. Великий князь Константин Николаевич, августейший покровитель морского ведомства. Младший брат императора Александра II. По воле отца, императора Николая I, был определен на морскую службу. Воспитание получил под руководством адмирала и ученого Ф.П. Литке. С 1853 по 1881 гг. возглавлял Морское ведомство. По традиции, все члены императорской фамилии, руководившие морским ведомством, имели данную титулатуру и данный чин.
12. Высший гражданский чин 1-го класса по Табели о рангах в императорской России. Как правило, давался руководителям внешнеполитического ведомства. В данном случае речь идет о последнем Государственном Канцлере Российской империи светлейшем князе Александре Михайловиче Горчакове.
13. В руководстве морским ведомством Российской империи в середине XIX в. сложилось своеобразное дублирование. С 1853 г. временно, с 1855 г. постоянно морское министерство было подчинено генерал-адмиралу Великому князю Константину Николаевичу, в помощь которому назначался непосредственный управляющий морским министерством. В 1860 году утверждено в виде опыта на 5 лет новое устройство министерства, существовавшее до 1885 года. По нему, генерал-адмирал являлся главным начальником флота и морского ведомства с правами министра, но хозяйственной частью заведовал управляющий морским министерством. В 1867 году была проведена новая реформа: генерал-адмирал сделался только руководителем морского управления, управляющий же министерством руководил всем министерством на правах министра. В данном случае, речь идет о Николае Карловиче Краббе, Управляющем морским министерством с 19 сентября 1860 г. до дня своей смерти 3 января 1876 года.
14. Рейтерн Михаил Христофорович, министр финансов с 23 января 1862 по 7 июля 1878 года.
15. Вероятнее всего в журнале сделана описка. Из контекста следует, что речь идет о II Сибирском комитете. Как высший законосовещательный орган II Сибирский комитет действовал с 1852 по 1864 гг. После чего все незавершенные дела были переданы в Комитет министров.
16. Эта записка хранится в Российском Государственном архиве Военно-морского флота Ф. 410. Оп.2. Д.2984. Л. 1-5.
17. Стараниями генерал-губернатора Восточной Сибири Н.Н. Муравьева Приамурье и Южно-Уссурийский край был присоединен к России. Его преемником в 1862 г. стал Михаил Семенович Корсаков, находившийся на этой должности до 1871 г. Под его руководством были разработаны и осуществлены мероприятия по начальному освоению и заселению края. Одним из приоритетных направлений стало развитие военно-морской инфраструктуры. Наличие подходящих для стоянки флота бухт в новых владениях побудили М.С. Корсакова поставить в правительстве вопрос о переносе главного военного порта на Тихом океане из Николаевска, о неудобствах которого говорилось с момента его основания в августе 1850 г., в одну из южных гаваней. М.С. Корсаков в записке от 29 марта 1865 г. на имя генерала-адмирала Великого Князя Константина предлагает на выбор три места: бухту Ольга, гавань Владивосток и Новгородской гаванью в заливе Посыет. Первая бухта длительное время покрыта льдом. Владивосток, по мнению М.С. Корсакова, «имеет задатки удобства исключительно коммерческого порта». Преимущество Новгородской гавани – «самое южное положение в заливе Посыета». Именно «эту гавань в недалеком будущем нужно сделать нашим главным портом на Тихом океане» (ГРА ВМФ. Ф. 410. Оп.2. Д.2788. Лл. 2-22). Выступая 7 декабря 1865 г. с отчетом о своей деятельности на заседании Комитета министров М.С. Корсаков выделил заселение Южно-Уссурийского края и перенос Главного порта на Тихом Океане из Николаевска как первоочередные мероприятия (ГРА ВМФ. Ф. 410. Оп.2. Д.2788. Л.53). Император дал распоряжение главе морского ведомства изучить вопрос.
18. Текст журнала приведен в соответствии с архивным списком. Сохранены все стилистические и синтаксические особенности авторского стиля.
19. Совещание проходило в Азиатском департаменте министерства иностранных дел в феврале-марте 1867 года
20. В соответствии со ст. 2 Симодского договора между Россией и Японией 1855 г. Сахалин признавался в нераздельном владении (condominium) двух держав. Подданные обоих государств были свободны в выборе места поселения на всей территории острова и имели равные права при его освоении. На момент середины XIX века это положение больше устраивало Россию, так как Япония не имела океанского флота.
21. Так указано в списке.
22. Хлеб и предметы первой необходимости (соль, порох) для Приморской области, в состав которой вошли все территории восточного побережья Азиатской России, доставлялись кругосветным путем из Кронштадта. В 1859/60 гг. несколько судов с продовольствием разбились у берегов Камчатки. Событие это стало причиной почти трехлетнего голода на северо-востоке Азиатской России. Выяснение причин и ликвидация последствий голода стали одними из первых мероприятий М.С. Корсакова на посту генерал-губернатора Восточной Сибири.
23. Совещание в Азиатском департаменте МИД в феврале-марте 1867 г.
24. Ст. 2 Симодского договора 1855 г. четко определила пограничную линию только в районе Курильских островов. Граница прошла между островами Урупом и Итурупом. Уруп и все, что севернее – принадлежит России. Для о. Сахалин такого разграничения сделано не было.
25. Так указано в списке.
26. Генерал-адмирал имеет в виду Петербургский договор 1860 г. между Россией и Китаем, закрепивший за Россией Южно-Уссурийский край.
27. Так указано в списке.

Библиографический список

1. Институт генерал-губернаторства и наместничества в российской империи: в 2 т. / под общ. ред. В.В. Черкасова; науч. ред. тома Д.И. Луковская, Д.И. Раскин. – СПб., 2001. – Т. 1
2. Прутченко, С.М. Сибирские окраины. Областные установления, связанные с Сибирским учреждением 1882 г., в строе управления русского государства: историко-юридические очерки С. Прутченко: в 2 т. – СПб., 1899. – Т. 1.
3. Прутченко, С.М. Сибирские окраины. Областные установления, связанные с Сибирским учреждением 1882 г., в строе управления русского государства: историко-юридические очерки С. Прутченко: в 2 т. – СПб., 1899. – Т. 2.
4. Ремнев, А.В. Самодержавие и Сибирь. Административная политика во второй половине XIX – начале XX вв. – Омск, 1997.
5. Сборник главнейших официальных документов по управлению Восточной Сибирью. Изд. по распоряжению ген.-губернатора Вост. Сибири Д.Г. Анучина: в 8 т. – Иркутск, 1883–1885. – Т. 1.
6. Сборник главнейших официальных документов по управлению Восточной Сибирью. Изд. по распоряжению ген.-губернатора Вост. Сибири Д.Г. Анучина: в 8 т. – Иркутск, 1884. – Т. 8.

Bibliography

1. Institut general-gubernatorstva i namestnichestva v rossijskoj imperii: v 2 t. / pod obsh. red. V.V. Cherkasova; nauch. red. toma D.I. Lukovskaya, D.I. Raskin. – SPb., 2001. – T. 1
2. Prutchenko, S.M. Sibirskie okraini. Oblastnihe ustanovleniya, svyazannihe s Sibirskim uchrezhdeniem 1882 g., v stroe upravleniya russkogo gosudarstva: istoriko-yuridicheskie ocherki S. Prutchenko: v 2 t. – SPb., 1899. – T. 1.
3. Prutchenko, S.M. Sibirskie okraini. Oblastnihe ustanovleniya, svyazannihe s Sibirskim uchrezhdeniem 1882 g., v stroe upravleniya russkogo gosudarstva: istoriko-yuridicheskie ocherki S. Prutchenko: v 2 t. – SPb., 1899. – T. 2.
4. Remnev, A.V. Samoderzhavie i Sibirj. Administrativnaya politika vo vtoroj polovine XIX – nachale XX vv. – Omsk, 1997.
5. Sbornik glavneyshikh oficialnihkh dokumentov po upravleniyu Vostochnoy Sibiriyu. Izd. po rasporyazheniyu gen.-gubernatora Vost. Sibiri D.G. Anuchina: v 8 t. – Irkutsk, 1883–1885. – T. 1.
6. Sbornik glavneyshikh oficialnihkh dokumentov po upravleniyu Vostochnoy Sibiriyu. Izd. po rasporyazheniyu gen.-gubernatora Vost. Sibiri D.G. Anuchina: v 8 t. – Irkutsk, 1884. – T. 8.

Статья поступила в редакцию 16.12.11

УДК 76.12

Kuznetsov V.V. THE MAIN TRENDS IN AGRICULTURE REFORMING OF THE 50-60-TIES IN THE 20TH CENTURY (CONTENT – ANALYSIS OF THE RESOLUTIONS OF THE CPSU CONGRESSES, CONFERENCES AND PLENUMS). The article analyses the documents of the CPSU regarding the development of national rural economy from 1953 to 1964. A content – analysis method has been applied to determine the main trends and peculiarities of transformation in question, its priority and reference frequency that made it possible to rise reliability, to verify and specify research conclusions.

Key words: agriculture reforming, content – analysis, documents, Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union trends, peculiarities, terms.

В.В. Кузнецов, доц. каф. «Гуманитарные дисциплины» РИИ АлтГТУ, г. Рубцовск, E-mail: vkuznetsov1952@mail.ru

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ РЕФОРМ 50–60 ГГ. XX В. (КОНТЕНТ-АНАЛИЗ РЕЗОЛЮЦИЙ И РЕШЕНИЙ СЪЕЗДОВ, КОНФЕРЕНЦИЙ И ПЛЕНУМОВ ЦК КПСС)

В работе проанализированы документы ЦК КПСС по вопросам развития сельского хозяйства страны в период с 1953 по 1964 гг., с помощью метода контент-анализа определены основные направления и признаки преобразований, их приоритетность и частота упоминания, что позволило повысить степень надежности, уточнить и конкретизировать выводы исследования.

Ключевые слова: сельскохозяйственные реформы, контент-анализ, документы, ЦК КПСС, направления, признаки, термины.

Вопросы истории сельскохозяйственных реформ 50–60 гг. XX в. в нашей стране изучаются уже не один десяток лет. За это время исследован ход проведения этих реформ на различных территориях, выявлены основные этапы, ошибки и недостатки, дана всесторонняя оценка результатов и последствий осуществленных преобразований. В то же время нельзя утверждать, что в спорах и размышлениях об этих реформах, как и обо всем периоде в целом, поставлена окончательная точка. Ряд положений, выдвинутых в период «перестройки», в настоящее время нуждается в уточнении и, может быть, даже в некотором пересмотре. Это относится как к периодизации реформ, так и к оценке их эффективности и значимости на различных территориях страны.

Этому может помочь более тщательный анализ основных документов ЦК КПСС и Совета Министров СССР по данной тематике.

В этой связи значительную помощь для более объективного анализа может оказать метод количественного анализа (контент-анализ), использование которого даст возможность более четко определить основные и второстепенные направления и задачи развития сельского хозяйства страны в период 50–60 гг. XX в., выявить их приоритетность в каждый исторический момент и, возможно, выявить некоторые несоответствия между утверждениями отдельных исследователей о роли и значении этих направлений и их реальным соотношением в исследованных документах.

С этой целью были проанализированы основные документы ЦК КПСС и Совета Министров СССР по вопросам развития сельского хозяйства в период с 1953 по 1964 гг. Эти документы выбраны из такого массового издания, как «КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК» [1]. Всего было изучено 18 документов, из них выделено 13 наиболее важных. Это сентябрьский пленум ЦК КПСС (1953 г.); февральско-мартовский пленум ЦК (1954 г.); июньский пленум ЦК (1954 г.); постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем освоении целинных и залежных земель для увеличения производства зерна (август 1954 г.); январский пленум ЦК (1955 г.); постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему укреплению колхозов руководящими кадрами» (март 1955 г.); XX съезд КПСС (февраль 1956 г.); декабрьский пленум ЦК (1958 г.); декабрьский пленум ЦК (1959 г.); январский пленум ЦК (1961 г.); мартовский пленум ЦК (1962 г.); декабрьский пленум ЦК (1963 г.); февральский пленум ЦК (1964 г.).

Главная тема исследования была обозначена как «Сельскохозяйственные реформы 1953–1964 гг.». Далее из указанных выше документов и на основании изучения существующих исследований были обозначены основные направления (категории) этих реформ. Каждое направление (категория), в свою очередь, была структурирована по признакам (проявлениям). Кроме этого, для некоторых из признаков удалось выделить основные термины или ключевые слова, в которых они употребляются в исследуемых документах. Задача определения низовых единиц анализа была несколько осложнена тем, что для обозначения одного и того же термина в них используются различные варианты слов (слова-

синонимы). Все они при подсчете учитывались как одна и та же единица. Составленный иерархический перечень основных направлений (категорий) и их признаков (проявлений) главной темы, выраженный в терминах (ключевых словах), «накладывался» на каждый из отобранных документов. Заполненные экземпляры перечня подвергались процедуре подсчета частоты появления категорий и их признаков, а также терминов сначала в абсолютных величинах, а затем относительных (частота появления в процентах). Отметим, что для некоторых категорий выделить такие более мелкие единицы анализа, как признаки и термины, не удалось. Поэтому пришлось ограничиться лишь подсчетом частоты упоминания данных категорий.

Перечень категорий и их признаков для контент-анализа документов ЦК КПСС

по развитию сельского хозяйства страны в 1953–1964 гг.

Главная тема – сельскохозяйственные реформы 1953–1964 гг. Основные направления (категории)

I. Освоение целинных и залежных земель.

II. Увеличение производства продукции животноводства.

III. Укрепление колхозов, совхозов, МТС квалифицированными кадрами специалистов, улучшение материально-технической базы сельского хозяйства.

IV. Интенсификация сельскохозяйственного производства.

Признаки (проявления)

I. Освоение целинных и залежных земель.

По этому направлению (категории) поиск и выделение признаков не проводились, так как подобная работа была выполнена автором ранее на материалах газеты «Алтайская правда» за 1954–1958 гг. [2, с. 113–137].

Для этого направления выделены следующие термины-синонимы (ключевые слова): освоение целинных и залежных земель, освоение новых и заброшенных земель, районы освоения новых земель, освоение под посевы, вновь осваиваемые земли, новые земли, целинные и залежные земли, вспашка целинных и залежных земель, подъем целины и залежей.

Все они равнозначны и при подсчете фиксировались как одна и та же единица анализа.

II. Увеличение производства продукции животноводства.

По этому направлению удалось выделить такой признак, как «Увеличение производства мяса, молока, яиц, шерсти и других продуктов животноводства». Терминами-синонимами для подсчета частоты здесь были: «развитие животноводства, увеличение производства молока, производство шерсти, производство продуктов животноводства, повышение продуктивности животноводства». Следующим признаком был выделен такой, как «Механизация трудоемких работ в животноводстве, строительство помещений и силосных сооружений». Терминами-синонимами здесь были определены такие, как «механизация животноводства, механизация животноводческих ферм». Третьим признаком стало «Укрепление кормовой базы животноводства» с ключевыми словами-терминами «корма, кормовые культуры».

III. Укрепление колхозов, совхозов, МТС квалифицированными кадрами специалистов, улучшение материально-технической базы сельского хозяйства.

Выделялись следующие признаки. «Укрепление колхозов, совхозов квалифицированными кадрами». Основным ключевым словом является «кадры», а его синонимами – «подбор и расстановка кадров, квалифицированные кадры, руководящие кадры, механизаторские кадры, наши кадры, кадры специалистов, сельскохозяйственные кадры, колхозные кадры, укрепление кадров». По признаку «Улучшение материально-технического снабжения» найдены и подсчитаны следующие ключевые слова-синонимы: «производственно-техническая база, материально-техническая база, материально-производственная база, подготовка материально-технических средств, повышение уровня механизации сельского хозяйства, усиление технической оснащенности сельского хозяйства».

IV. Интенсификация сельскохозяйственного производства.

Отметим главные признаки этого направления. «Комплексная механизация». В документах этот признак зафиксирован в следующих терминах (словах-синонимах). «Механизация, механизированное производство, уровень механизации, механизация в животноводстве, механизация мелиоративных работ, механизация сельскохозяйственного производства, механизация производства кормов, механизация животноводческих ферм, механизация трудоемких работ». Ключевым словом является «механизация».

Следующий признак «Борьба за интенсификацию производства». Ключевое слово – «интенсификация», слова-синонимы – «интенсивные методы ведения колхозно-совхозного производства, вести хозяйство интенсивно, интенсивное ведение сельского хозяйства».

Признак «Ирригация и мелиорация» употребляется в таких словах-синонимах, как «орошаемые и осушенные земли, орошение и обводнение, орошаемое земледелие, поливные земли».

Признак «Электрификация». Слова-синонимы в документах не найдены.

Признак «Химизация». Встречается в словах-синонимах «химия, химические средства, химическая промышленность, химическая индустрия, химические материалы, химическая продукция».

Таким образом, всего в указанных документах было выделено 13 признаков основных направлений проведения сельскохозяйственных реформ. В них они упоминаются 543 раза. Наибольшее число раз упоминается признак «Увеличение производства продукции животноводства» – 124 раза (22,8%), чуть меньше встречается другой признак «Освоение целинных и залежных земель» – 121 раз (22,3%). На эти два признака приходится почти половина всех упоминаний. Второе место занимает такой признак, как «Корма» (12%). На третьем месте находятся такие признаки, как «Комплексная механизация», «Увеличение производства мяса, молока, шерсти», «Химизация» – соответственно 53,54 и 59 упоминаний (в среднем по 9,7%).

Далее идет такой признак, как «Борьба за интенсификацию производства» (6,3%). Последние места по частоте встречаемости занимают такие признаки, как «Укрепление материально-технической базы» (4,1%); «Ирригация и мелиорация» (2,8%); «Укрепление кормовой базы животноводства (2,2%); «Электрификация» (1,3%).

Рассмотрим динамику частоты упоминания указанных направлений и признаков в каждом из документов.

Сентябрьский пленум ЦК КПСС (1953 г.). Всего выделенные направления и признаки упоминаются в нем 82 раза. Первое место по упоминанию в этом документе принадлежит такому направлению, как «Увеличение производства продукции животноводства» – 26 раз (31,7%), на втором – признак «Корма» – 18 (21,9%), на третьем – «Комплексная механизация» и «Укрепление хозяйств квалифицированными кадрами» – 12 (14,6%). 6 раз встречается такой признак, как «Увеличение производства мяса, молока, яиц». Таким образом, по частоте упоминаний главным направлением этого пленума, основной задачей, поставленной на нем перед сельским хозяйством страны, можно считать развитие животноводства.

Следующим по времени был февральско-мартовский пленум ЦК КПСС (1954 г.). Главная его тема общеизвестна, что и подтверждается данными контент-анализа. Так, на направление «Освоение целинных и залежных земель» из 68 упоминаний приходится 28 (41,1%). Второе место у признака «Корма» – 13 (19,1%), на третьем – «Увеличение производства продукции животноводства» – 12 (17,6%). Далее идут «Механизация трудоемких работ...», «Комплексная механизация», «Увеличение производства мяса, молока, яиц» – 3 упоминания (4,3%).

В материалах июньского пленума ЦК КПСС (1954 г.) фиксируемые направления и признаки встречаются 41 раз. Впереди

«Освоение целинных и залежных земель» – 21 (51,2%), далее «Корма», «Увеличение производства мяса, молока, яиц», «Укрепление хозяйств квалифицированными кадрами» – по 5 раз (12,1%). О других направлениях и признаках практически не упоминается.

Целинным, что вытекает из его названия, было постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем освоении целинных и залежных земель для увеличения производства зерна» (август 1954 г.). Этой теме (направлению) принадлежит 86,3% упоминаний по исследуемой тематике. Всего таких упоминаний – 44. В числе приоритетных тем постановлений были также «Улучшение материально-технической базы» (6,8%), «Комплексная механизация» (4,5%).

Январский пленум ЦК КПСС (1955 г.) был пленумом, прежде всего рассмотревшим вопросы развития животноводства. Эта тема здесь главенствует – 53 упоминания (46%). На втором месте «Комплексная механизация» – 14 (12,2%), далее «Корма» – 13 (11,3%), «Механизация трудоемких работ...» – 12 (10,4%). Освоение целинных и залежных земель – 9 упоминаний (8%), «Укрепление хозяйств квалифицированными кадрами» – 8 (7%). Остальные направления и признаки не зафиксированы.

Документом только одного направления было постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему укреплению колхозов руководящими кадрами» (март 1955 г.). Все 11 упоминаний относятся к направлению «Укрепление хозяйств квалифицированными кадрами».

На XX съезде КПСС (1956 г.) о выделенных направлениях и признаках упоминалось 26 раз, причем почти в равных пропорциях. Так, о «Кормах» и «Освоении целинных и залежных земель» упоминалось по 4 раза (15,4%), «Укреплении хозяйств квалифицированными кадрами», «Комплексной механизации», «Увеличении производства мяса, молока, яиц» – по 3 раза (11,5%). О других направлениях и признаках упоминается не более одного-двух раз.

Декабрьский пленум ЦК КПСС (1958 г.) вновь поставил главной задачей развития сельского хозяйства «Увеличение производства продукции животноводства» – 15 упоминаний (29,4%), 1-е место. К этому же направлению примыкает такой признак, как «Увеличение производства мяса, молока, яиц» – 8 (15,7%), 2-е место. Столько же раз встречается и тема «Освоение целинных и залежных земель», далее – «Комплексная механизация» – 5 и «Механизация трудоемких работ...» – 5 (10%). 8% приходится на тему «Укрепление хозяйств квалифицированными кадрами».

Декабрьский пленум ЦК КПСС (1959 г.) подтвердил главной темой увеличение продукции животноводства. На первом месте «Увеличение производства мяса, молока, яиц» – 8 упоминаний (29,6%), на втором – «Увеличение производства продукции животноводства» – 6 (22,2%). Далее по 5 раз встречаются темы «Улучшение материально-технической базы» и «Комплексная механизация» – 5 (18,5%). Всего в этом документе выделенные направления и признаки встречаются 27 раз.

Пленум января 1961 г. главное внимание уделил вопросам развития животноводства (11 упоминаний из 22). Встречаются и такие признаки, как «Химизация» – 3 раза (13,6%), «Освоение целинных и залежных земель», «Ирригация и мелиорация» – по 2 раза.

На мартовском пленуме 1962 г. главными темами стали «Улучшение материально-технической базы» – 7 раз из 22 (31,8%) и «Увеличение производства, молока, яиц» – 6 раз (27,3%).

Декабрьский пленум 1963 г. был целиком посвящен проблемам химизации – 46 упоминаний из 47 (98%).

Довольно разнообразной была тематика основных направлений на февральском пленуме 1964 г. (72 упоминания). Главной темой стала «Интенсификация производства» – 31 упоминание (43%). Далее идут «Химизация» и «Ирригация и мелиорация» – по 9 раз (12,5%). О комплексной механизации в постановлении упоминается 6 раз (8,3%). Названия других тем встречаются не более одного-двух раз.

Рассмотрим частоту появления каждого выделенного направления или признака в указанных документах. Такое направление, как «Освоение целинных и залежных земель» больше всего (38 раз, 31,4%) упоминается в постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР августа 1954 г. «О дальнейшем освоении целинных и залежных земель для увеличения производства зерна». Затем идет февральско-мартовский (1954 г.) пленум ЦК КПСС (23,1%), июньский (1954 г.) пленум (17,4%), январский пленум (1955 г.) – 7,4%, декабрьский (1958 г.) пленум (6,6%).

Направление на «Увеличение продукции животноводства» больше всего используется в постановлении январского (1955 г.) пленума (42,7%). 21% от всех высказываний по этой теме оно занимает на сентябрьском (1953 г.) пленуме, 12,1% равен этот

показатель на декабрьском (1958 г.) пленуме, 9,7% – на февральско-мартовском (1954 г.) пленуме, 4,8% – декабрьском (1959 г.) пленуме.

Близкий по теме признак «Увеличение производства мяса, молока, яиц» наиболее часто встречается в материалах январского (1955 г.) пленума (20,4% от всех упоминаний этого признака, на втором месте – декабрьский (1958 г.) пленум (14,8%), далее январский (1961 г.) пленум (13%), сентябрьский (1953 г.) и мартковский (1962 г.) пленумы (по 6% каждый).

«Механизация трудоемких работ в животноводстве...» более других признаков упоминается в материалах январского (1955 г.) пленума (48%), на декабрьском пленуме (1958 г.) – 5 раз (20%), февральско-мартовском (1954 г.) – 4 (16%). В материалах других пленумов и постановлений этот признак встречается по одному разу.

Признак «Укрепление кормовой базы животноводства» в таком словосочетании в выделенных материалах встречается редко, всего 12 раз, причем почти половину – 5 раз (41,6%) в материалах январского (1955 г.) пленума; еще 2 раза (8%) – на февральско-мартовском (1954 г.) пленуме, по одному разу в других документах. Тот же признак, записанный словом «Корма», оказался значительно более распространенным (встречается 65 раз). 18 раз (27,7%) он встречается в материалах сентябрьского (1953 г.) пленума, по 13 раз (20%) – на январском (1955 г.) и февральско-мартовском (1954 г.) пленумах. Еще 6 раз (9,2%) он упоминается на июньском (1954 г.) пленуме, 3 раза – в материалах XX съезда КПСС (6,2%).

Признак «Улучшение материально-технической базы» более всех встречается в материалах мартковского (1962 г.) пленума – 7 раз (31,8%), далее идет декабрьский (1959 г.) пленум – 5 раз (22,7%), постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР (август 1954 г.) «О дальнейшем освоении целинных и залежных земель для увеличения производства зерна» – 3 раза (13,6%).

Признак «Укрепление колхозов, совхозов квалифицированными кадрами» чаще всего использовался на сентябрьском (1953 г.) пленуме и в постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему укреплению колхозов руководящими кадрами» (март 1955 г.) – соответственно 12 и 11 раз (23 и 21,2%). На третьем месте – январский (1955 г.) пленум – 8 раз (15,4%), далее июньский (1954 г.) пленум (9,6%), декабрьский (1958 г.) пленум (7,7%).

О «Химизации» более других упоминали на декабрьском (1963 г.) пленуме – 46 раз (78%), а также февральском (1964 г.) пленуме – 9 раз (15,3%). Упоминается этот признак также на январском (1961 г.) пленуме – 3 раза (5,1%) и мартковском (1962 г.) пленуме – 1 раз (1,6%).

«Электрификация» в исследуемых документах встречается 7 раз, 2 раза (28,6%) на сентябрьском (1953 г.) пленуме, по одному разу (14,3%) на январском (1955 г.) пленуме, XX съезде КПСС, декабрьском (1958 г.) пленуме и еще нескольких пленумах. «Ирригация и мелиорация» более всех упоминалась на февральском (1964 г.) пленуме – 9 раз (60%), затем на XX съезде КПСС – 4 раза (26,6%), январском (1961 г.) пленуме – 2 раза (13,3%). Об «Интенсификации производства» впервые говорили на декабрьском (1963 г.) пленуме, и затем она становится главной темой на февральском (1964 г.) пленуме – 31 упоминание (91,2%).

Признак «Комплексная механизация» чаще всего употребляется в материалах январского (1955 г.) пленума – 14 раз (26,4%), 12 раз о ней упоминалось на сентябрьском (1953 г.) пленуме (22,6%), 6 раз на февральском (1954 г.) пленуме (11,3%), 5 раз – декабрьском (1959 г.) пленуме (9,4%).

Еще одним показателем, характеризующим важность и значимость выделенных направлений сельхозреформ и их признаков, стало число первых мест по частоте упоминаний. Из анализа полученных данных следует, что первые места чаще других занимают такие направления, как «Освоение целинных и залежных земель» и «Увеличение производства продукции животноводства» (по 3 раза), вторые места по количеству упоминаний больше других занимает такое направление, как «Увеличение производства продукции животноводства» (4 раза) и признак этого на-

правления «Увеличение производства мяса, молока, шерсти» (4 раза), по три раза на втором месте по частоте упоминаний признаки «Корма» и «Укрепление хозяйств квалифицированными кадрами». По третьим местам впереди признаки «Комплексная механизация» (5 раз) и «Механизация трудоемких работ в животноводстве, строительстве животноводческих помещений, силосных сооружений» (3 раза). Среди аутсайдеров шесть таких направлений и признаков, упоминание о которых встречается значительно реже, либо они упоминаются только в постановлениях и документах отдельных специальных пленумов и съездов. Это такие направления как «Укрепление кормовой базы животноводства», «Химизация», «Электрификация», «Интенсификация», «Ирригация и мелиорация», «Механизация трудоемких работ в животноводстве, строительстве животноводческих помещений, силосных сооружений».

Таким образом, в результате анализа данных, полученных после подсчета частоты упоминаний выделенных и сведенных в единый перечень направлений и признаков сельскохозяйственных реформ 1953 – 1964 гг., за фиксированных в главных документах ЦК КПСС этого периода, удалось установить следующее.

1. За все годы реформ наиболее частыми направлениями, которые встречаются в постановлениях пленумов ЦК КПСС, были такие, как «Освоение целинных и залежных земель» (22,2%) и «Увеличение производства продукции животноводства» (22,8%). На них приходится 45% всех упоминаний главных направлений. Вместе с признаками этих направлений этот показатель достигает 61,5%. На долю 3-го направления «Укрепление колхозов, совхозов, МТС квалифицированными кадрами, улучшение материально-технической базы сельского хозяйства» пришлось 13,7% упоминаний всех выделенных направлений, об «Интенсификации производства» вместе с ее признаками упоминалось почти в два раза больше (25,8%).

2. Частота упоминания (встречаемости) выделенных направлений и их признаков в каждом из документов различна и зависит как от времени появления этих документов, так от целей и задач, поставленных в них.

3. Для каждого из документов удалось выделить основные и второстепенные направления и их признаки, а также установить, то некоторые из них встречаются почти во всех документах, то есть на протяжении всего периода реформ. Есть и такие направления и признаки, частота упоминания которых резко различается в различных документах. Некоторые из направлений настолько специфичны, что их удалось выделить только не более чем в одном-двух документах (постановлениях ЦК).

В целом полученные данные с большей степенью надежности позволяют значительно уточнить и конкретизировать основные направления и признаки сельскохозяйственных реформ 1953 – 1964 гг., продекларированные в постановлениях пленумов и съездов ЦК КПСС того времени. В этой связи есть основание не согласиться с мнением, высказанным рядом исследователей, в частности О.М. Вербицкой, «об отсутствии в те годы научной концепции, всесторонне обоснованной, тщательно продуманной государственной программы развития сельского хозяйства». [3, с.36]. Были и планы, была и программа, свое наиболее полное воплощение она получила еще на сентябрьском (1953 г.) пленуме ЦК КПСС. Другое дело, как она выполнялась, насколько была реалистична (речь идет о ее наполненности, обеспеченности соответствующими материальными и финансовыми ресурсами, а также квалифицированными кадрами специалистов). Не совсем соответствует действительности заявленная И.В. Русиновым и выделенная им как одна из хрущевских сверхпрограмм, наряду с освоением целины и развитием животноводства, – программа «расширения посевов кукурузы». [4, с.39]. Также трудно согласиться и с мнением этого же автора о полном крахе «кукурузной кампании». Для Сибири и, в частности, для Западной Сибири внедрение этой культуры сыграло немалую роль в решении кормовой проблемы для животноводства. Сегодня здесь невозможно представить полноценный кормовой баланс без этой ценной сочной культуры

Библиографический список

1. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – М., 1985–1986. – Т. 8–10.
2. Кузнецов, В.В. Роль печати в организации освоения целинных и залежных земель на Алтае (1954–1960 гг.). – Барнаул, 2005.
3. Вербицкая, О.М. Российское крестьянство: от Сталина к Хрущеву. Середина 40-х – начало 60-х гг. – М., 1992.
4. Русинов, И.В. Аграрная политика КПСС в 50-е – первой половине 60-х годов: опыт и уроки // Вопросы истории КПСС. – 1998. – № 9.

Bibliography

1. KPSS v rezolyuciakh i resheniyakh sjhezдов, konferenciij i plenumov CK. – M., 1985–1986. – T. 8–10.
2. Kuznetsov, V.V. Rolj pechati v organizacii osvoeniya celinnikh i zaleznykh zemelj na Altae (1954–1960 gg.). – Barnaul, 2005.
3. Verbitskaya, O.M. Rossijskoe krest'yanstvo: ot Stalina k Khrutchevu. Seredina 40-kh – nachalo 60-kh gg. – M., 1992.
4. Rusinov, I.V. Agrarnaya politika KPSS v 50-e – pervoj polovine 60-kh godov: opit i uroki // Voprosy istorii KPSS. – 1998. – № 9.

Статья поступила в редакцию 07.12.11

Раздел 6

СОЦИОЛОГИЯ

Ведущий эксперт раздела:

ЮРИЙ ЕФИМОВИЧ РАСТОВ – д-р социологических наук, профессор, действительный член Академии социальных наук, зам. председателя диссертационного совета по социологии при Алтайском Государственном университете (г. Барнаул)

УДК 316.354

Kabeshev R.V., Rykhtik M.I. PARADOXES OF MANAGEMENT OF THE NATIONAL INNOVATION SYSTEMS: FOREIGN EXPERIENCE. Foreign experience in carrying out cluster policy abroad is considered and generalized. The important role of the state in formation of effective innovative policy providing substantial improvement in the business climate and stimulating the priority development of high tech fields is placed in strong relief.

Key words: innovations, national innovative systems, governance, clusters.

Р.В. Кабешев, д-р политич. наук, проф. ГОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара», E-mail: kabeshev@mail.ru; М.И. Рыхтик, д-р политич. наук, проф. НИУ «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», E-mail: mrykhtik@yandex.ru

ПАРАДОКСЫ УПРАВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫМИ ИННОВАЦИОННЫМИ СИСТЕМАМИ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ¹

В центре внимания зарубежный опыт кластерного развития, управления инновационными процессами. Особое внимание уделяется роли государства в создании необходимого климата инновационного развития.

Ключевые слова: инновации, национальные инновационные системы, управление, инновационные кластеры.

Мир стоит на пороге нового научно-технологического прорыва. Скорость, объем и глубина инновационного процесса во многом определяют экономический и политический вес страны на мировой арене. В этой связи значительно возросла роль, которую играет национальная инновационная система государства.

Ежегодный оборот инновационных технологий и наукоемкой продукции на мировом рынке, по данным РАН составляет около трех трлн. долларов США. К 2015 году оборот рынка наукоемкой продукции может возрасти до 4 – 4,5 трлн. долларов. Таким образом, инновационный сектор выдвигается на одно из первых мест. Для стран, выбравших путь ускоренного развития, участие в инновационной деятельности становится обязательным. Кроме того, как показывает анализ глобального финансово-экономического кризиса, государства, ориентированные на инновации, имеют больше шансов выйти из кризиса с наименьшими потерями [1, с. 36].

«Национальная инновационная система (НИС) – это совокупность национальных государственных, частных и общественных организаций и механизмов их взаимодействия, в рамках которых осуществляется деятельность по созданию, хранению и распространению новых знаний и технологий» [1, с. 37]. НИС формирует такую систему взаимоотношений между наукой, промышленностью и обществом, когда инновации служат основой развития экономики и общества, а потребности инновационного развития, в свою очередь, во многом определяют и стимулируют развитие научной деятельности. В опоре на НИС государство осуществляет политику, нацеленную на достижение и поддержание высокого уровня национальной конкурентоспособности.

1980-е годы стали периодом формирования концептуальных основ национальных инновационных систем. Монография «Технический прогресс и экономическая теория» [2] явилась заметным явлением в развитии идей о принципах формирования национальных инновационных систем. Коллектив её авторов, в числе которых Б. Лундвалл – профессор университета г. Упсала, Швеция, К. Фримен, Центр изучения научной политики при Сассекском университете – Великобритания, Р. Нельсон – профессор

Колумбийского университета, США сформулировали главные идеи концепции национальной инновационной системы, заключающейся в следующем:

- 1) идея о том, что главными факторами развития современной экономики формирующими конкуренцию являются инновации и научные исследования в интересах бизнеса;
- 2) идея о том, что институциональность является фактором, влияющим на содержание и структуру инновационной деятельности;
- 3) идея о том, что научное знание играет важную роль в развитии экономики.

Несмотря на общую идейную платформу, позиции исследователей в отношении НИС отличались и во многом определялись исследовательскими задачами. Базой для концепции Лундвалла послужили работы Ф. Листа и Фон Хиппеля. В фокусе исследований Лундвалла были проблемы взаимоотношения между производителями и потребителями инноваций в рамках одной страны. Согласно его концепции технологическое взаимодействие фирм в процессе разработки технологий значительно чаще реализуется внутри страны и определяется особенностями ее институциональной структуры, именно это позволяет инновационным процессам сохранять национальную специфику и связь с компаниями внутри страны, большую, чем с зарубежными партнерами.

Идеи Лундвалла продолжает К. Фримен, утверждавший, что НИС представляют собой институциональную сеть в государственном и частном секторах экономики, функционирование которой способствует распространению инновационных технологий. При этом задействованным оказывается не только институциональный уровень, но и управленческий вплоть до образа менеджериального мышления – образ действий, с помощью которого осуществляется организация и управление ресурсами на разных уровнях, вплоть до национального. Например, национальная инновационная система Японии копирует организационные новации в производстве, такие как тесные горизонтальные связи между подразделениями внутри фирмы, «just-in-time» в обрабатывающей про-

¹ В статье использованы материалы, собранные в ходе выполнения гранта РФФИ 11-03-00069а «Международно-политические аспекты инновационного развития в России и за рубежом: проблемы взаимодействия»

мышленности, конкурентный инжиниринг. В то время как американская национальная инновационная система копирует организационные модели Форда и Тейлора с их вертикальным взаимодействием между исследовательскими и производственными элементами системы.

Особый интерес представляет сравнение стран Юго-Восточной Азии (Южная Корея, Тайвань, Сингапур, Гонконг) и стран Латинской Америки в 1980-е – 1990-е годы. Позитивный опыт в первом случае и негативный во втором приводит исследователей к выводу о важности структурных характеристик складывающихся инновационных систем, а также внешних условий – экономических и социальных особенностей национального развития и получаемых в итоге их взаимодействия результатов.

Общим для основоположников концепции стало понимание НИС как процесса и результата интеграции разнородных по целям и задачам структур, занятых производством и коммерческой реализацией научных знаний и технологий в пределах национальных границ (мелкие и крупные компании, университеты, научные институты), обеспечиваемых комплексом институтов правового, финансового и социального взаимодействия, имеющих прочные национальные корни, традиции, политические и культурные особенности [3].

Наиболее яркой иллюстрацией развитой НИС является система в США, представляющая собой более 10000 научных центров, лабораторий внутри корпораций, исследовательских центров при университетах, государственных научно-исследовательских центрах, генерирующих инновационные предложения для тысяч мелких наукоемких компаний. Все это формирует НИС США и отражает национальную специфику функционирования системы.

Глобальная конкуренция и экономический кризис последних лет требует от национальных экономик должного ответа на вызовы нового времени. В последнее время наиболее эффективным представляется кластерный подход, который является одним из инструментов в создании системы четкого взаимодействия государства, бизнеса, науки и образования. Использование кластерного подхода в бизнесе особенно целесообразно в период кризиса, когда традиционные методы диверсификации не продуктивны. Под диверсификацией производства понимается одновременное развитие многих не связанных друг с другом видов производства, расширение ассортимента производимых изделий в рамках одного предприятия, концерна и т.п. Диверсификация применяется с целью повышения эффективности производства, получения экономической выгоды и предотвращения банкротства².

Кластерный подход – это новая управленческая технология, которая позволяет повысить конкурентоспособность как отдельного региона или отрасли, так и государства в целом. Впервые понятие «кластер» было введено в экономическую литературу Майклом Портером в 1990 году. По Портеру кластер это сконцентрированные по географическому признаку группы взаимосвязанных компаний, специализированных поставщиков, поставщиков услуг, фирм в соответствующих отраслях, а также связанных с их деятельностью организаций (например, университетов, агентств по стандартизации, а также торговых объединений) в определенных областях, конкурирующих, но вместе с тем ведущих совместную работу [4]. Таким образом, в кластер входят взаимосвязанные между собой компании и организации, которые соседствуют между собой по географическому признаку, и организуют свою деятельность в определенной сфере.

Инновационные кластеры значительно отличаются от традиционных промышленных аналогов. Одной из существенных характеристик является тесная связь не только между фирмами, их поставщиками и клиентами, но и взаимодействие с крупными научно-исследовательскими центрами и университетами, которые генерируют инновационное знание и тем самым формируют высокий образовательный уровень региона. Таким образом, обеспечивается возможность согласования инвестиций в новую продукцию и ее реализация на рынке с использованием новых технологий. Специфика инновационных кластеров заключается также в том, что их продукция в основном идет на экспорт, так как является конкурентоспособной на мировом рынке [5, с. 484-492].

В 1990-е годы кластеры специализировались на производстве потребительских товаров. Уже в начале нового тысячелетия проявляется инновационная ориентированность кластеров, что впоследствии стало их ключевой характеристикой, которая отве-

чает за конкурентоспособность подобных образований. Хотелось бы подчеркнуть, что компаний инновационная активность в кластере выше, чем вне кластера.

Кластеризация – это процесс управленческий в отличие от процесса повышения конкуренции и процесса ускорения инновационной деятельности, относящиеся к бизнес сфере. Их объединение, взаимосвязь и взаимозависимость является новым феноменом, который отвечает вызовам времени и позволяет решать актуальные проблемы на национальном и региональном уровне, реагируя на негативное влияние глобализации и вызовы наднациональной конкуренции [5, с. 484-492].

Первопроходцами в применении кластерного подхода по общему мнению являются создатели Кремниевой долины в США. На ее территории располагаются порядка 87 тысяч компаний, несколько десятков исследовательских центров и несколько крупных университетов. Кремниевая долина это классический пример плодотворного взаимодействия академической среды и бизнеса и кадрового обмена между научными центрами и бизнес сектором. На территории Кремниевой долины оказывают услуги около 180 венчурных фирм и около 700 банков, которые финансируют деятельность отдельных компаний [6]. Как уже говорилось выше, кластерный подход позволяет регионам выходить на мировой рынок с конкурентоспособной продукцией. В подтверждение этого тезиса, Кремниевая долина является лидером национального экспорта, а многие развитые и развивающиеся государства пытаются копировать ее опыт [7]. Являясь первопроходцем в области кластерного подхода, Соединенные Штаты продолжают успешно его применять, создавая новые примеры его успешной реализации.

Неотъемлемой частью кластерной парадигмы является наличие внутри кластера организации – грантодержателей или грантообразующих фондов. Например, Национальный совет по конкурентоспособности в США и программа кооперации LINK в Великобритании [6]. Помимо фондов создаются специальные институты, призванные создавать сетевые структуры и интернационализировать бизнес процессы. В США за это отвечают: центры превосходства, консалтинговые, маркетингово-аналитические и брендинговые компании. Неотъемлемым элементом инновационного кластера являются бизнес-инкубаторы, особые экономические зоны, технопарки, которые способствуют появлению и динамичному развитию промышленных кластеров.

Описанный нами кластерный подход кардинально отличается от традиционной инвестиционной политики, поскольку кластерная политика является практикоориентированной и демонстрирует разнообразие подходов, используя весь арсенал политического инструментария. При кластерном подходе компетенции уравниваются и вариативно распределяются между региональными и общегосударственными центрами.

В США инновационное кластерное развитие полностью передано на уровень штатов и федеральное правительство не может напрямую повлиять на процесс принятия решений, хотя оказывает финансовую поддержку, тем самым имеет некоторое влияние на развитие ситуации в регионах. Следует отметить, что за последнее десятилетие федеральное влияние в инновационной отрасли возросло с принятием программы центрального правительства, которая позволяет регулировать отдельные отрасли, деятельность университетов, грантовую поддержку инновационной активности.

Относительно новой формой институционализации на уровне регионов в США являются «институты сотрудничества», в которые входят представители местных администраций, университетов, промышленных групп и исследовательских институтов. Основной задачей этих образований является поддержка и координация инновационного развития отдельного региона. Ведущая роль в этой связке (институт сотрудничества) отведена, согласно законодательству США, университетам, результаты научно-исследовательской деятельности которых внедряются в инновационное производство. Важным принципом взаимодействия внутри «институтов сотрудничества» является принцип сбалансированности интересов науки и бизнес сообщества, заключающийся в том, что с одной стороны финансирование университетов зависит напрямую от успеха научных исследований, а с другой стороны не мешает самостоятельному осуществлению образовательной функции университета [5, с. 484 – 492].

Знаменательно, что в первом же своем выступлении перед конгрессом Барак Обама подчеркнул необходимость использования кластерного подхода как инновационной стратегии для процветания нации. Особый акцент Барак Обама сделал на взаимо-

² [http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?REoilwxxo\(oqg.o9\)](http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?REoilwxxo(oqg.o9)).

³ <http://www.democrats.com/president-obamas-first-speech-to-congress>.

действию между научными центрами, университетами и бизнесом, видя в этом залог успешного развития регионов страны³. В качестве практического шага Барак Обама предложил выделить 100 млрд. долларов в 2010 году на инновационное развитие региональных кластеров с целью повышения конкурентоспособности США [8].

В США в рамках кластеров работает более половины предприятий, а доля ВВП, производимого в них, превысила 60% [4].

Инновационная политика Канады во многом коррелирует с вышеописанной моделью НИС Соединенных Штатов Америки. Так же как там, в Канаде основные инициативы по управлению инновациями переданы на региональный уровень. Федеральные же власти устанавливают общие для инновационной экономики правила. Аналогично США, кластерная стратегия является частью национальной инновационной политики страны. Высшим органом, координирующим инновационную деятельность в стране, является Национальный Исследовательский Совет, который формулирует инициативы в инновационных отраслях. Региональная сущность кластерного подхода проявляется в особом внимании к инновационному развитию провинций страны. Внутри регионального кластера инновационной политикой занимаются управляющие компании при правительстве провинций.

Основной формой поддержки инновационного развития является финансирование научных разработок, реализация образовательных программ, привлечение внешних инвестиций. Агентство национального развития реализует кластерную политику на региональном уровне, решая вопросы различного характера от создания образовательных программ до формирования внутренней структуры региональных кластеров.

Европейская экономика 1990-х годов прошлого столетия внедряет кластерный подход как управленческое решение, способное повысить конкурентоспособность как отдельных европейских стран, так и формирующегося Евросоюза. Организация Объединенных Наций по промышленному развитию (UNIDO) с помощью Отделения по развитию частного сектора (Private Sector Development Branch) сформировала пакет рекомендательных мер, направленных на усиление взаимодействия правительств европейских стран и европейского бизнеса в разработке и внедрении программ развития региональных кластеров. Особого внимания заслуживает принятие в 2006 г. Евросоюзом «Манифеста кластеризации в странах ЕС». Через полтора года был представлен к утверждению «Европейский кластерный Меморандум», утвержденный в январе 2008 г. на Европейской президентской конференции по инновациям и кластерам в Швеции. Вопросы кластеризации европейских стран обсуждались на саммите ЕС «Восточное партнерство», состоявшийся в Праге 7-10 мая 2009 г.

Применение кластерного подхода в управлении инновационными процессами разобразило формы кластерных объединений задействованных в реализации программ развития ев-

ропейских стран. В аналитическом обзоре Европейской экономической комиссии ООН (ЕЭК ООН) 2008 г. «Повышение инновационного уровня фирм: выбор политики и практических инструментов» были выделены следующие основные характеристики кластеров:

- географическая концентрация (близко расположенных фирм привлекает возможность экономить на быстром производственном взаимодействии, обмене социальным капиталом и процессах обучения);
- специализация (кластеры концентрируются вокруг определенной сферы деятельности, к которой все участники или акторы имеют отношение);
- множественность экономических агентов (деятельность кластеров охватывает не только фирмы, входящие в них, но и общественные организации, академии, финансовых посредников, институты, способствующие кооперации и т.д.);
- конкуренция и сотрудничество (как основные виды взаимодействия между фирмами – членами кластера);
- достижение необходимой «критической массы» в размере кластера (для получения эффектов внутренней динамики и развития);
- жизнеспособность кластеров (рассчитаны на долгосрочную перспективу);
- вовлеченность в инновационный процесс (фирмы и предприятия, входящие в состав кластера, обычно включены в процессы технологических продуктовых, рыночных или организационных инноваций) [9].

В настоящее время в странах Европейского Союза уделяется значительное внимание кластерным стратегиям, как эффективному инструменту инновационного развития региона. В ЕС насчитывается свыше 2 тыс. кластеров, в которых занято 38% его рабочей силы [4].

За последние два десятилетия динамика формирования новых кластеров усилилась. На данный момент, по мнению экспертов, в развитых странах на кластеры приходится 50% всей экономики. Количество кластеров по странам распределяется следующим образом: Великобритания – 168, Нидерланды – 20, Германия – 32, США – 380, Дания – 34, Франция – 96, Италия – 206, Финляндия – 9, Индия – 106. Полностью охвачены кластеризацией датская, финская, норвежская и шведская промышленность [5, с. 484-492].

Повышение конкурентоспособности посредством кластерных инициатив становится базовым элементом стратегий развития подавляющего большинства стран. Анализ более 500 кластерных инициатив, реализованных за последние 10 лет в 20-ти странах, показывает, что высокая конкурентоспособность этих стран основана на сильных позициях отдельных кластеров, усиливающих конкурентоспособность и оптимизирующих управление инновационной экономикой.

Библиографический список

1. НТР и мировая политика: учеб. пособие / под ред. А.В. Бирюкова, А.В. Крутских. – М., 2010.
2. Technical Change and Economic Theory, Pinter, 1988. // <http://www.freemanchris.org/publications>
3. Кондратьева, Е.В. Национальная инновационная система: теоретическая концепция [Э/п]. – Р/д: <http://www.schumpeter.ru/article.php?book=concept&id=8>
4. Портер, М. Конкуренция. – М., 2003.
5. Lenchuk, E.B. and Vlaskin G.A. The cluster approach in the innovation development strategy of foreign countries // STUDIES ON RUSSIAN ECONOMIC DEVELOPMENT. – 2010. – Vol. 21; № 5.
6. Грановеттер, М. Успех инновационного кластера основан на открытости, гибкости и свободе // The New Times. – 2010. – 6 апреля.
7. Пьер Дероше. Лекция. Возможна ли новая Кремниевая долина? [Э/п]. – Р/д: <http://www.polit.ru/article/2011/04/08/deroche/>
8. Jonathan Sallet and Ed Paisley. Innovation Clusters Create Competitive Communities // Huff Post Social News, 2009. – Sept. 21.
9. Synopsis of Policy Options for Creating a Supportive Environment for Innovative Development. ECE/CECI/2008/3, Geneva, 2008. – Sept. 9.

Bibliography

1. NTR i mirovaya politika: ucheb. posobie / pod red. A.V. Biryukova, A.V. Krutskikh. – M., 2010.
2. Technical Change and Economic Theory, Pinter, 1988. // <http://www.freemanchris.org/publications>
3. Kondratjeva, E.V. Nacionalnaya innovacionnaya sistema: teoreticheskaya koncepciya [Eh/r]. – R/d: <http://www.schumpeter.ru/article.php?book=concept&id=8>
4. Porter, M. Konkurenciya. – M., 2003.
5. Lenchuk, E.B. and Vlaskin G.A. The cluster approach in the innovation development strategy of foreign countries // STUDIES ON RUSSIAN ECONOMIC DEVELOPMENT. – 2010. – Vol. 21; № 5.
6. Granovetter, M. Uspekhi innovacionnogo klastera osnovan na otkrihtosti, gibkosti i svobode // The New Times. – 2010. – 6 aprelya.
7. Pjer Deroshe. Lekciya. Vozmozhna li novaya Kremnievaya dolina? [Eh/r]. – R/d: <http://www.polit.ru/article/2011/04/08/deroche/>
8. Jonathan Sallet and Ed Paisley. Innovation Clusters Create Competitive Communities // Huff Post Social News, 2009. – Sept. 21.
9. Synopsis of Policy Options for Creating a Supportive Environment for Innovative Development. ECE/CECI/2008/3, Geneva, 2008. – Sept. 9.

Статья поступила в редакцию 2.12.11

УДК 37.013.78

Zabneva E.I. VALUATION OF SOCIAL MANAGEMENT EFFICIENCY IN STUDENTS VOCATIONAL DEVELOPMENT. Students vocational guidance as controlled social process is considered in this article. Indications and criteria of social management efficiency in students vocational development are marked here out. Analytical comparative sociological research of vocational guidance management model in the higher educational institutions is done. Its results are set out in the work.

Key words: vocational guidance, students vocational guidance, social management efficiency, indications and criteria of management efficiency in students vocational development.

Э.И. Забнева, соискатель АГПА, г. Новокузнецк, E-mail: fgo@kuzstu-nf.ru

ОЦЕНКА СОЦИАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ СТУДЕНТОВ

Рассмотрена профессиональная ориентация молодежи как управляемый социальный процесс. Выделены критерии и показатели социальной эффективности управления профессиональным развитием студентов. Представлены результаты аналитического сравнительного социологического исследования эффективности вузовской модели управления профориентацией молодежи.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное развитие студентов, социальная эффективность управления, критерии и показатели эффективности управления профессиональным развитием студентов.

Профессиональная ориентация молодежи является управляемым социальным процессом [1]. В содержание данного понятия мы включаем управление формированием профессионального выбора, профессионального развития и профессионального становления личности, проявляющихся на поведенческом и ценностном уровне.

Профессиональный выбор рассматривается нами как социальный процесс, предполагающий в результате готовность учащегося к реализации обоснованного профессионального плана, построенного на их информированности о рынке образовательных услуг и современных требованиях рынка труда, о выбранной профессии и путях ее получения, о своих склонностях и способностях, а также на сформированном позитивном отношении к труду как к жизненной ценности.

Под профессиональным развитием понимается процесс формирования потребности личности в получении профессиональных знаний, устойчивых познавательных интересов, наличие интереса к избранной профессии в системе ценностных ориентаций. Профессиональное становление трактуется как социальный процесс, результатом которого является готовность молодого специалиста к адаптации в реальных социально-экономических условиях рынка и успешная профессиональная идентификация.

Актуальность исследования процесса управления профориентацией молодежи связана с рядом обстоятельств.

Сегодня в регионах, как правило, нет социального института, наделенного соответствующими полномочиями и координирующего профориентационные процессы на рынке труда, управление профориентацией осуществляется преимущественно на уровне отдельных субъектов [2]. Ситуация неинтегрированного управления профориентацией требует обеспечения планомерного ее проведения, координации действий различных социальных институтов, участвующих в ее решении, разграничения функций между ними, своевременного решения организационных вопросов.

Помимо этого до сих пор остаются дискуссионными вопросы социальной эффективности профориентации молодежи [3]. Практически отсутствует апробированная диагностическая и нормативно-правовая база для организации и проведения систематического изучения социальной эффективности профессиональной ориентации молодежи.

В качестве одного из способов решения актуальных задач управления этой сферой мы предлагаем реализацию модели управления профориентацией молодежи в системе работы вуза. Нами предложено оценивать эффективность управления процессом профессиональной ориентации молодежи по результату профессионального выбора, развития и становления личности.

Мы выделяем следующие критерии эффективности управления профориентацией молодежи:

- *потребность* как определенное состояние, стимулирующее деятельность, направленную на восполнение недостатка в обоснованном выборе профессии, в получении профессиональ-

ных знаний, в самореализации личности в профессиональной деятельности;

- *информированность* как обобщенную в сознании индивида субъективную оценку накопленных сведений и знаний в области профессионального самоопределения;

- *готовность* как активное состояние личности, установку на определенное поведение, положительную мотивацию к реализации личностного профессионального плана;

- *отношение* как эмоционально-волевую установку личности на позитивное восприятие себя в профессиональной деятельности, выраженное в определенной жизненной позиции;

- *удовлетворенность* как объединенную в сознании индивида совокупность его восприятия и оценок профессиональной самореализации, состояние сбалансированности желаемого и достигнутого результата;

- *успешность* как определенный уровень достижений в профессиональном самоопределении.

Данные критерии выбраны, исходя из того, что в совокупности отражают результат профориентации молодежи на поведенческом и ценностном уровне.

Исходя из критериев эффективности, разработан комплекс показателей, включающий в себя показатели профессионального выбора, показатели профессионального развития и показатели профессионального становления.

В данной статье рассматривается оценка социальной эффективности управления профессиональным развитием студентов как основного этапа профессиональной ориентации молодежи. В качестве показателей социальной эффективности управления этим процессом в соответствии с выделенными критериями были предложены следующие.

С целью выявления эффективности вузовской модели управления профориентацией молодежи было проведено аналитическое сравнительное социологическое исследование, которое позволило сопоставить результаты, полученные до реализации модели управления профессиональным развитием студентов (2007–2008 гг.), и результаты, полученные вследствие ее внедрения (2009–2011 гг.). В исследование приняли участие студенты 1-5 курсов филиала Кузбасского государственного технического университета имени Т.Ф. Горбачева в г. Новокузнецке, а также руководители предприятий, предоставляющие места практики студентам вуза. Объем выборочной совокупности в 2007–2008 гг. составил 1288 студентов, в 2009–2011 – 916 студентов.

Исследование проводилось методами группового и индивидуального анкетирования и анализа документов (студенческие эссе, данные вузовской статистики). В инструментарий входили: анкета для студентов 1-3 курса «Что я ценю в жизни», эссе на тему «Я в мире получаемой профессии», предложенное написать студентам 3 курса, анкета для 3 курса «Мое отношение к избранной профессии», анкета для студентов 4 курса «Мое видение себя в профессии после прохождения практики», анкета для 5 курса «Пути трудоустройства», анкета «Обобщающая оценка профессиональной подготовки студентов 5 курса», анализ отчетов успеваемости, отчетов НИР, составляемых ежегодно в вузе.

Таблица 1

Критерии и показатели социальной эффективности управления профессиональным развитием студентов

Критерии социальной эффективности	Содержание критериев	Эмпирические показатели
Потребность	- в получении профессиональных знаний	ценностные ориентации студентов, целесообразность получения высшего образования
Информированность	- о способах самодиагностики и саморазвития	степень сформированности знаний о собственных профессиональных возможностях
	- о предметной стороне избранной профессиональной деятельности	уровень знаний об особенностях получаемой профессии
	- об общих и специальных профессионально важных качествах	соотнесение ожиданий от профессии с реализацией себя на практике
Готовность	- к проявлению своего творческого потенциала, коммуникативных качеств и самостоятельности в достижении наивысших учебных результатов по специальности	качество обученности, овладение выпускниками современными методами и способами трудоустройства
	- к исследовательской, преобразовательной и коммуникативной деятельности в избранной сфере	участие студентов в НПК различного уровня, олимпиадах, конкурсах, грантах
	- к проявлению волевых усилий в достижении поставленных профессионально-ориентированных целей	дополнительная занятость студентов, сформированность профессиональных планов у студентов 4 курса
Отношение	- позитивное отношение к избранной профессиональной деятельности	желание трудоустроиться по полученной специальности
	- присутствие интереса к избранной профессии в системе ценностных ориентаций	занятость студентов в профессиональной сфере
Удовлетворенность	- выбранным учебным заведением	наличие или отсутствие желания изменить свой выбор в момент обучения в вузе
	- качеством получаемых профессиональных знаний	обобщающая самооценка профессиональной подготовки студентов 5 курса
Успешность	- высокий уровень профессиональной подготовки	сформированность дальнейших профессиональных планов, оценка потенциала молодых специалистов работодателями

Сопоставительный анализ уровня профессионального развития студентов по выдвинутым критериям и показателям представлен ниже. При анализе такого критерия, как потребность в получении профессиональных знаний, результаты исследования 2008 года показали, что в ценностных ориентациях студентов 1 курса профессионализм занимает последнее, седьмое место, уступая при этом как ценностям морального плана – дружная семья, верные друзья, так и материального – высокий достаток.

Результаты, полученные при анкетировании студентов 3 курса, которым было предложено ответить на вопрос «Зачем Вы получаете высшее образование?», свидетельствуют о том, что высшее образование студентами вуза трактуется, прежде всего, как инструмент для получения работы (31%), выстраивания карьеры (17%) и престижа (13%). При этом только 11% от числа опрошенных считают высшее образование возможностью стать профессионалом. Можно предположить, что высшее образование трактуется как статусность, наличие диплома является для студентов более важным показателем, нежели стоящие за ним знания. Таким образом, критерий «потребность в профессиональных знаниях» до внедрения модели управления профессиональным развитием студентов не был приоритетным.

Анализ показателей такого критерия эффективности, как информированность, показал, что в 2008 году студенты 3 курса были слабо информированы о способах самодиагностики и саморазвития, о предметной стороне избранной профессиональной деятельности, об общих и специальных профессионально важных качествах, необходимых для реализации себя в получаемой профессии. Например, эссе на тему «Я в мире получаемой профессии» продемонстрировало лишь частичное совпадение ожиданий студентов с тем, что они получили во время прохождения производственной практики. И если абсолютно разочаровались в получаемой профессии только 2% студентов, то ошибочным свое видение

профессии признали более 20%. На взгляд более половины опрошенных студентов вуз недостаточно уделяет внимания профессиональной направленности будущих специалистов. Студенты отметили недостаток встреч с работодателями, сложность трудоустроиться с целью подработки по специальности, формальность организации практики со стороны работодателей.

Среди студентов 4 курса, ответивших на вопрос «Совпали ли Ваши представления о будущей работе с тем, что Вы увидели во время производственной практики?», лишь только 30% указали на полное совпадение, у половины студентов они не совпали частично, а у 20% не совпали совсем, что еще раз подтверждает слабую информированность студентов о предметной стороне избранной профессиональной деятельности. Данные результаты свидетельствуют о недостаточной информированности студентов вуза, как о предметной стороне избранной профессиональной деятельности, так и о способах самореализации в профессии.

Анализируя такой критерий, как готовность к самостоятельности в достижении поставленной профессиональной цели, в 2008 году было проведено анкетирование студентов 5 курса на предмет овладения современными методами и способами трудоустройства. Результаты анкетирования показали следующее. Опыт самостоятельного поиска имеется у 57% выпускников, 19% указали на недостаток подобного опыта, 33% выпускников данного опыта не имеют.

Из наиболее активно используемых методов поиска работы были выделены по степени популярности ответа:

- обращение к родным и друзьям по поводу трудоустройства,
- через интернет,
- по объявлениям в местной печати,
- через частные фирмы по найму.

Данные исследования показывают, что 74% выпускников нуж-

даются в помощи вуза при поиске работы, 69% из них хотели бы поместить свое резюме в банке данных выпускников вуза, все нуждающиеся в помощи студенты выразили желание стать участниками организованных вузом встреч с работодателями. Можно сделать вывод, что выпускники не совсем готовы к самостоятельному поиску работы, в большей степени они рассчитывают на помощь близкого окружения, а также нуждаются в дополнительных действиях со стороны вуза в вопросах трудоустройства.

Продолжая рассматривать такой критерий как готовность, были проанализированы статистические данные вуза. Анализ успеваемости студентов за 2008 год показал, что при общей качественной успеваемости в 38%, качество успеваемости выросло от первого к четвертому курсу от 21% к 54%. Однако, при этом, анализ участия студентов вуза в научно-исследовательских конференциях различного уровня за 2007-2008 годы, участия в профессиональных олимпиадах и конкурсах демонстрирует снижение заинтересованности старшекурсников в подобного рода мероприятиях (студенты 3 курса – 61%, 4 курса – 46%, 5 курса – 28%). К старшим курсам слабеет готовность к исследовательской, преобразовательной и коммуникативной деятельности в избранной сфере.

Связано это, на наш взгляд, с двумя факторами: дополнительной занятостью студентов и неспособностью вуза сохранить у студентов заинтересованность и готовность к проявлению волевых усилий в достижении поставленных профессионально-ориентированных целей. К четвертому курсу около 30% студентов создают семьи, почти 60% совмещают работу с учебой, однако в основном это временная работа и не по специальности. В то же время, отвечая на вопрос «Каковы Ваши профессиональные планы после окончания вуза?», почти 20% студентов 4 курса указывают на то, что еще не имеют определенных планов на будущее. Данные результаты свидетельствуют о слабой сформированности такого критерия как готовность к проявлению усилий в достижении поставленных профессионально-ориентированных целей.

Анализируя отношение к избранной профессиональной деятельности и степень удовлетворенности выбранным учебным заведением и качеством получаемых профессиональных знаний, студентам 3 курса в 2008 году был задан вопрос «Насколько Вы удовлетворены выбором вуза и специальности?». В ответе на него 80% указали на удовлетворенность как вузом, так и специальностью; 10% удовлетворены вузом, но не удовлетворены специальностью; на взгляд 3% студентов они неправильно выбрали вуз, но правильно выбрали специальность; 7% ответивших на вопрос не удовлетворены и вузом и специальностью. Из чего следует, что 20% студентов уже на 3 курсе ощущают некую ошибочность своего выбора, что в дальнейшем может привести к значительным личностным и социальным издержкам.

Анализируя такой критерий как успешность, в 2008 году было проведено исследование, целью которого была обобщающая оценка профессиональной подготовки студентов 5 курса. Для самооценки выпускников 2008 года (по 10-балльной) шкале был предложен набор знаний, умений, навыков, имеющий универсальный характер для любого вида профессиональной деятельности, а также набор специфических признаков, характеризующий ту или иную специальность.

Средний балл, отражающий самооценку уровня профессиональной подготовки выпускников, составил 7,5. Наивысший балл респонденты поставили навыкам самообразования, коммуникативным способностям, владению информационными технологиями (8-9 баллов). Недостаточно высоко оценены основы экономических и правовых знаний (6-7 баллов). Самый низкий балл получили показатели, характеризующие практические навыки выпускников, их объем и качество (4-5 баллов). Средний балл, отражающий оценку потенциала молодого специалиста на рынке труда, составил 6 баллов.

Мнение опрошенных руководителей предприятий, на которых студенты проходили преддипломную практику, практически совпало. Более 70% респондентов указали на то, что их устраивают личностные качества студентов, их способность достаточно легко адаптироваться на рабочем месте, уверенность в себе. При этом 90% опрошенных считают, что качество, объем, практическая направленность полученных в вузе знаний оставляет желать лучшего. На противоречие между практической и теоретической подготовкой будущих специалистов указали 100% руководителей.

Данные выводы закономерны. Развитие профессиональных навыков и умений, адекватных требованиям работодателей, решается отчасти самими студентами через совмещение учебы

с работой. Однако занятость студентов нерегулярна, краткосрочна и зачастую не связана с выбранной специальностью. На момент опроса 63% респондентов совмещали учебу с работой. Из них 38% имели постоянную работу, 25% временную. При этом только 21% из числа работающих студентов работали по специальности, приобретая при этом опыт и усовершенствуя профессиональные навыки.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что вуз готовит специалиста, который не в полной мере отвечает требованиям рынка труда, что свидетельствует о необходимости усовершенствования системы управления профессиональной ориентацией молодежи в деятельности вуза.

Данный вывод также подтверждают результаты социологического анализа такого критерия, как удовлетворенность профессиональным выбором выпускников вуза. К окончанию вуза у студентов достаточно сформировано представление о полученной специальности. В целом чуть больше половины опрошенных выпускников (61%) подтвердили правильность профессионального выбора, 39% считают, что недостаточно обдуманно подошли к выбору профессии. На данный момент треть из них выбрала бы другой факультет в этом же вузе, 15% поступили бы в вуз другой направленности, 11% вообще бы не пошли в высшее учебное заведение, а стали бы работать, организуя свой бизнес.

Исходя из этого, закономерным видится результат, полученный при ответе на вопрос «Какой Вы видите работу после окончания вуза?». Среди опрошенных 56% считают, что это «работа только по специальности», 33% – «не обязательно по специальности», 11% – «любая работа, но только не по специальности».

Таким образом, на данном этапе сложно говорить об успешности студентов в их профессиональной ориентации. Исследование показало некоторое смещение акцента с получения профессиональных знаний на наличие диплома, недостаточную информированность о предметной стороне избранной профессиональной деятельности, невысокий уровень самостоятельности в достижении профессионально-ориентированных целей.

Подобной ситуации, на наш взгляд, можно избежать путем усовершенствования профессиональной ориентации молодежи на вузовском этапе, на что и было направлено внедрение модели управления профессиональной ориентацией молодежи в деятельности вуза [4].

Управление вузовской профориентацией при апробации предложенной модели осуществлял отдел маркетинга и трудоустройства при участии факультетов и кафедр.

В течение трех лет вуз решает задачи по обеспечению скоординированности действий вуза и работодателей по профориентации для повышения качества подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием, созданию гибкой, вариативной и мобильной системы профессиональной ориентации в вузе с учетом быстро меняющегося рынка труда.

В период апробации модели управления была разработана комплексная целевая программа по профессиональному развитию студентов, организована работа по профориентации на всех факультетах и кафедрах на основе единого плана вуза, организована система работы по профессиональному развитию и становлению будущих специалистов в учебном процессе вуза.

Повторное исследование с использованием идентичного инструментария было проведено в 2009-2011 годах, в период внедрения внутривузовской модели управления. Повторное исследование показало, что, прежде всего, изменились такие показатели, как удовлетворенность процессом обучения и обоснованность выбора профессии. Сравнительные данные представлены в табл. 2.

Из таблицы видно, что только 6% третьекурсников 2011 года испытывают состояние неудовлетворенности профессиональным выбором.

Изменилось и отношение к получению высшего образования. Анализ данных показал, что 61% студентов считают, что высшее образование делает человека высококвалифицированным специалистом, 38% предполагают, что оно позволит им найти работу, 35% надеются благодаря высшему образованию сделать карьеру.

Комплексный анализ данных указывает на масштабные изменения, произошедшие в профессиональном развитии студентов. За время обучения на 3 и 4 курсах 82% выпускников приобрели опыт самостоятельного поиска работы. 76% выпускников указали на достаточно высокую степень овладения технологиями и методами трудоустройства. Более 50% на данный момент поместили свое резюме в банке данных выпускников вуза. Системати-

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос «Насколько Вы удовлетворены вузом и специальностью», в % от числа ответивших

Насколько Вы удовлетворены вузом и специальностью?	2008	2011
да	80	94
вузом – да, специальностью – нет	10	3
вузом – нет, специальностью – да	3	2
нет	7	1

чески организованные вузом встречи с работодателями позволили определиться с местом работы по специальности 32% выпускников. Средний балл, отражающий самооценку уровня профессиональной подготовки студентов 5 курса, составил 8,6 по сравнению с 7,5 в 2008 году, увеличился балл по показателям, характеризующим практические навыки выпускников (с 4-5 до 6-7). Средний балл, отражающий оценку потенциала молодого специалиста на рынке труда, составил 7,5, но по-прежнему в качестве недостатка работодателя, предоставляющие преддипломную практику, указывают на невысокую практическую направленность подготовки студентов. Увеличилось количество студентов, имеющих постоянное место работы (с 38% до 42%), при этом увеличилось число студентов, работающих по специальности (с 21% до 36%). Снизился процент выпускников, считающих свой профессиональный выбор недостаточно обдуманным (с 39% до 18%). Увеличилось число выпускников КузГТУ, желающих работать толь-

ко по специальности (с 56% до 69%), положительным видится факт снижения процента обучающихся, не желающих работать по полученной специальности (с 11% до 7%).

Из полученных данных видно, что в результате реализации модели управления профориентацией молодежи в системе работы вуза скорректирована потребность студентов вуза в получении профессиональных знаний, сформировано позитивное отношение к избранной профессиональной деятельности, обеспечен высокий уровень профессиональной подготовки студентов.

Таким образом, можно утверждать, что апробация внутривузовской модели управления профессиональной ориентацией молодежи позволила эффективно воздействовать на профессиональное развитие студентов на этапе реализации образовательных планов, что в дальнейшем обеспечит готовность молодежи к профессиональной самореализации в условиях рыночной неопределенности.

Библиографический список

1. Макарова, С.П. Проблемы совершенствования социального управления профориентацией оптантов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 110.
2. Матвеева, Н.А. Инерционность системы образования в России (теория, методология и опыт социологического исследования). – Барнаул, 2004.
3. Педагогические кадры – основа инновационного развития образования: монография / под ред. Л.М. Растовой. – Барнаул, 2006.
4. Забнева, Э.И. Модель управления профориентацией молодежи в системе работы вуза // Образование и общество. – 2011. – № 3 (68).

Bibliography

1. Makarova, S.P. Problemih sovershenstvovaniya socialjnogo upravleniya proforientaciej optantov // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. – 2009. – № 110.
2. Matveeva, N.A. Inercionnostj sistemih obrazovaniya v Rossii (teoriya, metodologiya i opit sociologicheskogo issledovaniya). – Barnaul, 2004.
3. Pedagogicheskie kadrih – osnova innovacionnogo razvitiya obrazovaniya: monografiya / pod red. L.M. Rastovoyj. – Barnaul, 2006.
4. Zabneva, Eh.I. Modelj upravleniya proforientaciej molodezhi v sisteme rabotih vuza // Obrazovanie i obthestvo. – 2011. – № 3 (68).

Статья поступила в редакцию 02.12.11

Раздел 7

ФИЛОСОФИЯ

Редактор раздела:

АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК – доктор философских наук, профессор, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово)

УДК 340.12

Balshikeyev S.B., Karassartova M.M. MEANS OF FORMING PERSONALITY LEGAL CULTURE. In the work there are revealed the main concepts of legal education and legal training as the means of forming legal culture of a man and of a society. There are considered the problems of legal nihilism, the contradictions of the present-day system of normative-legal acts and realities.

Key words: legal culture, legal education, legal training, values, legal consciousness, moral, law, state, society.

С.Б. Балшикеев, канд. фил. наук, доц., зав. каф. социально-гуманитарных дисциплин Карагандинского государственного технического университета, г. Караганда, E-mail: balshikeyev@mail.ru;

М.М. Карасартова, ст. преп. каф. социально-гуманитарных дисциплин Карагандинского гос. технического ун-та, г. Караганда, E-mail: k_madina78@mail.ru

СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

В работе раскрываются основные понятия правового воспитания и правового обучения как средства формирования правовой культуры человека и общества. Рассматриваются проблемы правового нигилизма, противоречия современной системы нормативно-правовых актов и реальной действительности.

Ключевые слова: правовая культура, правовое воспитание, правовое обучение, ценности, правовое сознание, мораль, право, государство, общество.

Правовая культура общества в современном мире не определяется территориальными границами одного государства. Происходит процесс интернационализации и взаимообогащения различных культурных ценностей, сближения национальных культур и формирования единой субкультуры с позиции общечеловеческих ценностей.

Мировое сообщество осознает необходимость выработки общечеловеческих, общечеловеческих начал и принципов деятельности в межгосударственных отношениях, закрепленных в важнейших нормативно-правовых актах международного характера. Особенно заметно этот процесс идет в рамках Европейского сообщества, где выработаны единые принципы согласования национальных правовых институтов, создано единое правовое поле, в рамках которого обеспечиваются основные права и свободы личности. В Европейской Конвенции о защите прав человека устанавливается, что «каждый человек имеет право на свободу выражения своего мнения. Это право включает свободу придерживаться своего мнения, получать и распространять информацию и идеи без вмешательства государственных органов и независимо от государственных границ» [1].

В настоящее время существует множество проблем в процессе формирования правовой культуры. В первую очередь, это правовая безграмотность населения, сложный процесс правотворчества, нередкое противоречие нормативно-правовых актов реальной действительности, а также не развитая идеология сильного правового государства и, как следствие, правовой нигилизм и отрицание нравственных принципов.

Развитие правосознания гражданина, общества способствует преодолению отклоняющегося поведения людей, предотвращению случаев произвола и насилия над личностью. Внесение научно обоснованных, взвешенных правовых представлений, взглядов в сознание граждан, борьба с преступностью являются предпосылками укрепления законности и правопорядка, т.е., всего того, без чего невозможно построить гражданское общество и правовое государство. Формирование позитивного отношения к закону, праву, знание гражданами своих прав и обязанностей перед государством и обществом является основными задачами в процессе формирования правовой культуры.

Правовая культура общества нуждается в систематическом рациональном формировании, стимулировании, позитивном социальном развитии. Система мер, направленных на формирование политико-правовых идей, норм, принципов, представляющих ценности мировой и национальной правовой культуры, выступает как правовое воспитание. Другими словами, правовое воспитание, это процесс формирования у отдельных граждан и в обществе в целом правовой культуры. Данный процесс осуществляется с помощью средств массовой информации государственными органами, должностными лицами, учебными заведениями, неправительственными организациями.

Формирование высокой правовой культуры невозможно без усиления правового воспитания. Как считают исследователи, правовое воспитание является одной из самых и многоплановых задач в правовой науке. Концепция правового воспитания и правовой культуры нуждается в совместном усилии философов, юристов, социологов, культурологов. Усвоение правовых норм происходит в течение всей жизни человека, независимо от его вероисповедания и профессии. Важным моментом в разработке концепции непрерывного правового образования является учет психологических составляющих правового сознания личности. В процессе формирования правового сознания целенаправленно закладываются вполне определенные психические и психологические составляющие.

Обычно говорят о правовом воспитании в широком и узком смысле. В первом случае речь идет не о правовом воспитании, а о правовой социализации человека, когда он «воспитывается» окружающей обстановкой в целом, всей юридической практикой и поведением людей, должностных лиц — представителей государственного аппарата в правовой сфере. При этом у людей, должностных лиц государственных органов, осуществляющих правовую деятельность (правомерную или неправомерную), нет прямой цели оказать на других людей правовоспитательное воздействие. Что касается правового воспитания в узком смысле, то оно отличается своей направленностью на повышение правовой культуры человека, группы людей и общества в целом.

Правовое воспитание — это целенаправленная деятельность по трансляции правовой культуры, правового опыта, правовых

идеалов и механизмов разрешения конфликтов в обществе от одного поколения к другому. Правовое воспитание имеет целью развитие правового сознания человека и правовой культуры общества в целом, призвано обеспечивать поведение, согласующееся с потребностями и ценностями правового государства. Сутью правового воспитания является формирование установки на согласование своих ожиданий, устремлений с интересами и ожиданиями общества. Для этого важно, чтобы потребности личности не противоречили потребностям общества и его ценностям.

Правовое воспитание взаимосвязано с правовым обучением: воспитание не может происходить без обучения, а обучение так или иначе оказывает и воспитательный эффект. Различие здесь можно провести, причем весьма условно, по сфере воздействия: воспитание влияет в основном на эмоционально-волевую, ценностную, мировоззренческую сторону сознания, а обучение – на когнитивно-рациональную, с целью информационно-образовательного воздействия на человека.

Ценностное, эмоционально-волевое воздействие в свою очередь ограничено реальной правовой практикой, поскольку невозможно воспитать у человека уважение к тем ценностям, которые отсутствуют в общественном сознании и деятельности людей, но провозглашаются в словах, в пустых декларациях и демагогических заявлениях. Ценности и идеалы «вырастают» спонтанно, формируются самой жизнью, всеми окружающими обстоятельствами и роль субъективного фактора в целенаправленной деятельности хотя и важна, но не является ведущей, а тем более единственно необходимой и достаточной.

Содержанием правового воспитания является приобщение людей к знаниям о государстве и праве, законности, правах и свободах личности, понимания сущности правовых учений, выработка у граждан устойчивой ориентации на законопослушное поведение. Конечно, некоторые правовые ценности, имея основу и происхождение в моральных нормах, усваиваются личностью в процессе разнообразной социальной практики. Однако целью правового воспитания является «создание специального инструментария по донесению до разума и чувств каждого человека правовых ценностей» [2, с. 570].

Рассмотрим основные элементы механизма правового воспитания как деятельности, направленной на повышение правовой культуры человека. Прежде всего, это конкретные способы организации воспитательного процесса, такие как правовое обучение, правовая работа в связи с теми или иными конституционными мероприятиями (референдумы, выборы и т. д.), пропаганда права средствами массовой коммуникации, художественной литературой.

Другим «важным элементом механизма правового воспитания выступают разнообразные методы правовоспитательной работы — приемы, способы разъяснения политико-правовых идей и принципов в целях воздействия на сознание и поведение личности в интересах правопорядка» [2, с. 570]. К ним относятся многообразные приемы эмоционального, педагогического воздействия на воспитуемых: убеждение, предупреждение, поощрение, принуждение. Эти способы часто применяются в юридической практике.

К методам правового воспитания относится правовое просвещение. Процесс распространения правовых знаний служит росту общей правовой культуры. Воспитательная работа поднимает индивидуальное правосознание личности до понимания наиболее общих юридических принципов и требований, отвечающих интересам всего общества, государства [3, с. 452]. Формирование позитивного отношения к закону, праву, понимание и знание гражданами своих прав и обязанностей перед государством и обществом является составной частью правовой культуры. Главная его цель — воспитание уважения к праву и законности как ценностной установки широких слоев населения, овладение населением основами юридических знаний, понимание социальной и юридической ответственности.

Можно выделить следующие принципы правового воспитания:

- следует учитывать особенности восприятия правовых норм различными группами населения;
- необходимо добиваться осознания воспитуемыми социальной значимости и моральной ценности правовых норм, а также усвоения важнейших прав и обязанностей, устанавливаемых законом. Эффективность правового воспитания во многом зависит от того, насколько оно опирается на требования нравственных норм;
- следует всемерно развивать правовую активность граждан, воспитывать у них неприимчивость к любым нарушениям законности и правопорядка.

Серьезным недостатком нынешней практики воспитательной работы в правовой области является недооценка организационных форм, рассчитанных на молодежную аудиторию: школьных правовых олимпиад, диспутов на темы права, морали. На новом этапе развития государственного устройства важно сохранить этот опыт работы с молодежью, стимулировать его развитие на новом политико-правовом фундаменте.

Немаловажную роль в формировании правовой культуры общества играют такие средства информации как газетные и журнальные статьи, театральные постановки, кино и телевидение. Однако большинству журналистских публикации и сценариев фильмов не хватает глубины и всесторонности при исследовании проблемы воспитания чувства уважения к правам, свободам людей, разъяснения новых юридических видов социализации человека. Законы жанра, характерные для средств массовой информации, предполагают сенсационность при отборе материала. «Это приводит к определённому смещению ракурса, рассматриваемого журналистом события на «кровавые разборки», описание патологии преступника, утрирование изощренности или жестокости совершённого преступления» [4, с. 319].

О какой правовой культуре общества может идти речь, когда газеты и журналы изобилуют сценами криминальной жизни, на экранах телевизоров грабеж и убийства на фоне беспечной жизни богатых людей. В последнее время появилась тенденция принятия отрицательного опыта зарубежных стран в деле правового воспитания через кинофильмы и журналы. Помимо развития нездоровых тенденций, подражания криминальным элементам в молодёжной среде, «общество оказалось лишённым объективной картины, отражающей не только преступления и его генезис, но также и все следующие за преступлением этапы правоприменительной деятельности» [4, с. 319].

Правовая культура предполагает умение грамотно и юридически обоснованно говорить. Раскрытие правовой терминологии, языка юридических актов, толкование и разъяснение содержания законов являются составной частью правового просвещения общества. От правоведов, в свою очередь, требуется умение правильно, на профессиональном уровне составлять тексты юридических актов, употреблять в своей речи правильные в этическом смысле слова. Им не позволено выражаться языком публицистики, которая зачастую внедряет в народное сознание элементы так называемого «жаргонного языка». «Этого рода «практика» ведёт к нравственному и правовому разрушению личности, культурной деградации личности» [2, с. 450].

Правовое обучение и правовое воспитание органически связаны между собой. Воспитывающее обучение предполагает непрерывную взаимосвязь процессов целенаправленного формирования сознания личности гражданина и юриста-профессионала, включая правовоззрение, нравственные идеалы, правовые установки и ценностные ориентации, специальные, профессионально необходимые характеристики. Крайне важно сформировать соответствующую мотивацию — положительное отношение к познаваемому содержанию и потребность к постоянному расширению и углублению правовых знаний. Лишь в этом случае можно считать, что человек будет не только декларировать значение теоретических знаний для практической деятельности, но и найдет возможность для овладения этими знаниями и их правильного применения в юридически значимых ситуациях. Правовое обучение и воспитание является частью всего процесса духовного формирования личности, без которого нельзя обойтись в построении правового государства.

Главный объект воздействия при правовом обучении и воспитании — правовое сознание, т.е. правовое сознание индивида, коллектива (профессиональной группы), общества в целом. Воздействие на общественное правосознание означает соответствующее воздействие на групповое и индивидуальное сознание и, наоборот, правовое воспитание отдельных индивидов и их групп, в конечном счете, обуславливает формирование и развитие общественного правосознания, так как различные виды правосознания находятся между собой в диалектической взаимосвязи и взаимозависимости.

Правовое воспитание обладает относительной самостоятельностью целей, спецификой методов их достижения и организованных форм. Оно представляет собой многоцелевую деятельность, предполагающую наличие стратегических, долгосрочных целей и целей тактических, ближайших, общих и частных. Цели могут конкретизироваться с учетом специфики субъекта и объекта воспитательного воздействия, используемых форм и средств этой деятельности, а также органов, осуществляющих правовое воспитание.

Программной целью можно считать профилактику правового нигилизма. В качестве специальных средств сведения его к минимуму следует назвать: обеспечение должного качества принимаемых законов, упрочение законности и правопорядка, повышение роли суда и проведения судебной реформы в целом, приведение в соответствие с потребностями времени правового воспитания населения, профессионального обучения и воспитания юристов, других государственных служащих. Одновременно необходима систематическая предметная работа по повышению уровня правовой культуры всех субъектов правоохранительной системы. Непосредственная цель – правомерное поведение, в том числе правовая активность граждан и профессиональная активность юристов и других государственных служащих в процессе реализации их компетенции в юридически значимых ситуациях.

Правовая активность предполагает определенную степень интенсивности деятельности в социально-правовой сфере, более высокую, чем просто соблюдение и исполнение правовых обязанностей, превосходящую обычные требования к должностному поведению. При этом справедливо подчеркивается, что такая деятельность связана с дополнительными затратами времени, энергии, а иногда и материальными затратами. Общество, разумеется, вполне устроило бы и просто правомерное поведение граждан, причем, чем большего количества, тем лучше.

К средствам правового воспитания относятся: правовая пропаганда, правовое обучение, юридическая практика, самовоспитание. В основе применения всех указанных средств лежит осуществление правовой информированности, предполагающей передачу, восприятие, преобразование и использование информации о праве и практике его реализации. Особое место здесь занимает проблема «правового минимума», некоего обязательного уровня знания права (уровня правовой осведомленности), которым должен обладать каждый гражданин любого общества, независимо от его социального статуса.

Наконец следует обратить внимание на такое средство, как самовоспитание, которое представляется наиболее эффективным для формирования правосознания всех субъектов права. Самовоспитание заключается в формировании у человека уважения к праву, потребности строго следовать правовым предписаниям путем самообучения, самостоятельного анализа правовой действительности и личной практике. Наряду со специальной подготовкой, самовоспитание для юристов-профессионалов – способ профилактики деформации сознания и личности и поддержания на должном уровне профессионализма.

Само участие в правовой жизни общества оказывает воздействие на правосознание индивида, способствует усвоению им правовых знаний и навыков. Общество и государство заинтересованы в формировании социально активных и в то же время законопослушных граждан. Утверждая право как большую социальную ценность, выражение и фактор реализации свободы личности, государство способствует укреплению законности, правопорядка, общественной дисциплины. В современных условиях в нашем обществе необходимо преодолеть правовой нигилизм, поразивший многих людей, воспитывать уважительное отношение к закону, сознание и чувство ответственности, непримиримости к произволу, коррупции, такому состоянию правовой системы и общественной морали, который именуют понятием «беспредел». Основами формирования здорового нравственного и правового сознания являются социальный мир, гражданское согласие, активное сотрудничество всех общественных групп населения, повышение благосостояния народа, расширение материальных гарантий прав человека.

Воспитание правового сознания в органической связи с началами нравственности, демократического сознания всех граждан представляет процесс повышения культуры общества, человека, обретения им достоинства, свободы и справедливости. В духовной жизни нашего общества за последние годы возросло неприятие идей социально-утопического сознания. Однако актуальными являются вопросы соотношения законности и свободы личности, прав человека и его гражданской ответственности, раз-

вития демократии. Очевидно, что демократия, законность, права человека несовместимы с анархией, вседозволенностью и произволом. Свобода человека в ее нравственных и правовых формах означает такой вариант поведения лица, в котором реализация его здоровых, разумных и благородных интересов сочетается бы с уважением интересов других лиц, общества и государства.

Воспитание правового сознания является составной частью всей культурной жизни общества, социальной функцией государства проявляющего заботу о просвещении и воспитании подрастающего поколения. Правовое просвещение взрослых граждан также имеет воспитательное значение в развитии массового сознания общества. Воспитательная работа поднимает индивидуальное правосознание личности до понимания наиболее общих юридических принципов и требований, отвечающих интересам всего общества, государства. Воспитание в духе права, законности не ограничивается правовым просвещением, формированием позитивного отношения к закону, праву, а находит свое завершение в правовой активности личности, в её правовой культуре.

Правовая культура личности выражается в овладении ею основами юридических знаний, уважении к закону, праву, сознательном соблюдении норм права, понимании социальной, юридической ответственности, непримиримости к правонарушениям, борьбе с ними. Знание гражданами своих прав и свобод, а также обязанностей перед государством и обществом является составной частью правовой культуры. Правовое сознание человека включает чувство убежденности в том, что он найдет у государства и его органов помощь в защите своих прав и законных интересов, что государство справедливо требует от него выполнения возложенных обязанностей и что он равен в правах с другими гражданами, равен со всеми перед законом и судом.

Средствами повышения правовой культуры граждан являются пропаганда права, развитие у граждан правовых знаний, практическое укрепление законности. Большое воспитательное значение, воздействие на граждан, особенно молодежь, оказывает пример руководителей, в том числе должностных лиц государственного аппарата, в неукоснительном соблюдении законов, борьбе с преступностью. Правовая культура – необходимое условие сознательного осуществления гражданином своего долга перед обществом и государством. Развитие правосознания гражданина, общества способствует преодолению отсталых взглядов, отклоняющегося поведения людей, предотвращению случаев произвола и насилия над личностью. Внесение научно обоснованных, взвешенных правовых представлений, взглядов в сознание граждан, борьба с преступностью являются предпосылками укрепления законности и правопорядка, без чего невозможно построить гражданское общество и правовое государство.

Формирование правовой культуры — это сложный и длительный процесс, затрагивающий все стороны общественной жизни. Средствами формирования правовой культуры являются пропаганда права, развитие у граждан знаний законов, практическое укрепление законности. Совершенствование системы правовых актов достигается благодаря наличию в государстве демократичной, эффективной конституции и высокому правовому и технико-юридическому качеству законов. Пример руководителей, должностных лиц государственного аппарата, участвующих в законодательной и правоприменительной деятельности оказывает большое влияние в процессе формирования правовой культуры общества.

Правовая культура – необходимое условие сознательного осуществления человеком своего долга перед обществом, что способствует преодолению отсталых взглядов, отклоняющегося поведения людей, предотвращению случаев произвола и насилия над личностью. Научно обоснованные правовые представления общества и личности являются предпосылками укрепления законности и правопорядка, без чего невозможно построить гражданское общество и правовое государство. Формирование позитивного отношения к закону, праву, знание гражданами своих прав и обязанностей перед государством и обществом является основными задачами в процессе формирования правовой культуры.

Библиографический список

1. Конвенция о защите прав человека и основных свобод. – Рим, 4.11.1950, (с изменениями от 21.09.1970 г., 20.12.1971 г., 1.01., 6.01.1990 г., 11.05.1994г.), ETS № 005, P.1, Статья 10.
2. Назаренко, Г.В.. Теория государства и права. – М., 2000.
3. Семитко, А.П. Теория государства и права. – М., 1997.
4. Матузов, Н.И., Теория государства и права / Н.И. Матузов, А.В. Малько. – М., 2000.

Bibliography

1. Konvenciya o zashite prav cheloveka i osnovnykh svobod. – Rim, 4.11.1950, (s izmeneniyami ot 21.09.1970 g., 20.12.1971g., 1.01., 6.01.1990 g., 11.05.1994g.), ETS № 005, R.1, Statya 10.
2. Nazarenko, G.V. Teoriya gosudarstva i prava. – M., 2000.
3. Semitko, A.P. Teoriya gosudarstva i prava. – M., 1997.
4. Matuzov, N.I., Teoriya gosudarstva i prava / N.I. Matuzov, A.V. Maljko. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 23.11.11

УДК 130.2+304.5

Solovyev O.B. THE PRODUCTION OF TRUTH: MEDIADISDISCOURSE AS A NEWEST POWER/KNOWLEDGE INTERFACE.

The circular relationship between knowledge and power techniques in postindustrial societies is analyzed in the paper. The knowledge as the factor of production has got the historical significance in the context of service economics, power inflation and continuous education. The perspectives of post-economic development side by side with the growth of risks and with the close attention to the security problems in mass media are regarded as a newest power/knowledge interface.

Key words: power, knowledge, control, discipline, truth, postindustrial production.

О.Б. Соловьёв, доц. каф. философии НГУЭУ, канд. филос. наук, г. Новосибирск, E-mail: obsib@mail.ru

ПРОИЗВОДСТВО ИСТИНЫ: МЕДИАДИСКУРС КАК НОВЕЙШИЙ ИНТЕРФЕЙС ВЛАСТИ И ЗНАНИЯ

В статье анализируется взаимообусловленное развитие знания и властных технологий в постиндустриальную эпоху. Историческая роль знания как фактора производства анализируется в контексте ускоряющихся темпов развития информационного сектора сервисной экономики, инфляции власти и непрерывного образования. Перспективы постэкономического развития наряду с увеличением рисков и повышенным вниманием к безопасности в средствах массовой информации обществ контроля и дисциплины рассматриваются как новейший интерфейс власти и знания.

Ключевые слова: власть, знание, контроль, дисциплина, истина, постиндустриальное производство.

Моделирование общественного развития в терминах постиндустриального, информационного, постэкономического, сетевого общества, а позднее – «третьей волны», общества знания или *Web 2.0*, было положено работой Д. Белла «Грядущее постиндустриальное общество» (1973) и докладом Ж.-Ф. Лиотара «Состояние постмодерна» (1979). Высокий рост доходов населения США, стран Западной и Северной Европы, Канады, Австралии, Новой Зеландии, Японии и Южной Кореи привёл к тому, что сфера услуг в экономике этих стран в настоящее время составляет больше половины валового внутреннего продукта. В США на сферу услуг приходится более 80 % ВВП (для сравнения – на сельское хозяйство только 5 %), в странах Евросоюза и Японии около 70 %. Нельзя сказать, что производство товаров и средств производства в этих странах осталось в прошлом – производство выросло, хотя и было частично перемещено в развивающиеся регионы. Изменилась структура потребления. Опережающий рост потребления услуг наряду с ростом потребления товаров – вот ось развития современного капитализма. Ныне массовый потребитель пользуется услугами не только частного извозчика и парикмахера. Ему нужна новейшая медицина, высшее образование, высококачественная связь, широкополосный интернет, программное обеспечение, доставка товаров на дом, разветвлённая сеть страхования и банковского обслуживания, высокоскоростные вагоны и комфортабельные авиалайнеры, предлагающие наиболее безопасные услуги перевозки, не говоря уже о туризме, поп-музыке, кино, телевидении, театре и ресторанах быстрого питания.

Исторический процесс, рассмотренный с точки зрения смен форм собственности и общественных формаций, может быть описан в марксистских терминах феодализма, капитализма, социализма. Вместе с тем главным ресурсом производства услуг в современном мире является знание и информация. Научные разработки выступают фактором производства более существенным, чем земля, без которой немислимо сельское хозяйство, или труд – дешёвой рабочей силы предостаточно в развивающихся странах, или даже капитал – деньги волей-неволей идут вслед за наукой. По этой причине основным принципом изучения общества в концепции Д. Белла стал статус и историческая роль знания. Д. Белл выделил три этапа общественного развития – доиндустриальный, индустриальный и постиндустриальный, которые при переходе от одного к другому не вытесняют предшествующие, но сосуществуют по превосходству.

Главными структурами доиндустриального этапа были церковь и армия, а сферой производства – сельское хозяйство с работниками-батраками и трудоёмкими немеханизированными технологиями. Это в целом соответствует тому, что у К. Маркса

в классовой теории общества обозначено как феодализм, а у М. Фуко – как общество суверенитета. Определяющей для индустриального этапа развития явилась промышленность со своей корпоративной структурой – то, что и есть капитализм, по К. Марксу, или дисциплинарное общество, в соответствии с историческим концептом М. Фуко. Индустрия представляет собой машинное производство, капиталоемкие технологии, квалифицированных рабочих. Повышение квалификации в течение всей жизни, теоретические знания и университет, как главная общественная структура и место производства, накопления и трансляции знаний, отличают постиндустриальный этап – этап сервисной экономики и ускоряющихся темпов развития информационного сектора. Информатизация позволяет торговать услугами, невзирая на расстояния. В распространении знания компьютеризация заняла такое же место, какое прежде занимал транспорт и средства передачи звука и изображения. Об этом этапе К. Маркс не мог ничего знать, а М. Фуко сосредоточился на анализе новых властных технологий в политической и экономической жизни общества – технологий контроля и соблазна [1, с. 12].

Делая вывод о том, что «два человеческих стремления – к знанию и могуществу – поистине совпадают в одном и том же» [2, с. 83], Ф. Бэкон говорил о всяческом могуществе человека в практике и, прежде всего, в покорении природы. Властное отношение к природе выражено и в самом известном его афоризме: «Знание есть сила, сила есть знание». Наука существует ради пользы для жизни и практики – в этом убеждении происходило развитие капитализма с появления экспериментального метода. Признавая, что уважение к власти зависит от достоинства того, над кем властвуют, а власть над рабами скорее позорна, чем почётна и не лучше власти тиранов над народом, доведённым до рабского состояния, Ф. Бэкон полагал власть науки намного выше, чем даже власть над свободной волей. Наука, писал он, «господствует над рассудком, верой и даже над самим разумом, который является важнейшей частью души и управляет самой волей. Ведь на земле, конечно, нет никакой иной силы, кроме науки и знания, которая бы могла утвердить свою верховную власть над духом и душами людей, над их мыслями и представлениями, над их волей и верой» [2, с. 141–142]. Господство над умами людей, упорное очевидностью и сладостной рекомендацией истины, справедливо и законно. По мысли Ф. Бэкона, власть, которой будет обладать субъект истинного знания, может быть уподоблена могуществу Бога.

В постиндустриальную эпоху технико-технологический прогресс превратил знание из средства покорения природы в главное средство экономического господства одного человека над

другим, немногих народов над остальными. С самого начала общественной истории разделение труда получило значение фундаментального социологического факта. Процесс шёл от первоначального разделения охоты и собирательства, скотоводства и земледелия к более позднему разделению труда на умственный и физический, промышленный и обслуживающий и сопровождался всё большей дифференциацией и специализацией сфер экономической деятельности. Уже в индустриальную эпоху в самостоятельную, отдельную от товарного производства сферу выделились мониторинг, маркетинг, связи с общественностью, реклама. Движение мирового капитала и расширение корпоративного права собственности за национальные рамки породили аутсорсинг и международное разделение труда, при котором промышленное производство концентрируется в регионах наиболее подходящих с точки зрения извлечения прибыли. Ныне среди факторов, способствующих ввозу капитала в страну, фигурируют дешёвая рабочая сила, либеральное законодательство, низкие налоговые платежи. Благодаря существенному сокращению удельного веса транспортных расходов в себестоимости продукции производство более не привязано к источнику сырья или основному потребителю. Прибыль, получаемая таким образом транснациональными корпорациями в развивающихся странах, увеличивает потребление развитых стран и обуславливает дополнительный импульс для развития сервисной экономики.

Основанная на аккумулировании инвестиций индустриальная экономика посредством финансовых рынков вкладывала сбережения населения в производство. В постиндустриальной экономике обществ контроля население заинтересовано в потреблении до такой степени, что предпочитает жить в кредит, а не накапливать заработанное. Так, в США объём сбережений меньше объёма долгов населения, а задолженность более 8,3 млн. ипотечных заёмщиков, по данным калифорнийской компании по сбору и распространению экономической информации *First American Core Logic*, превышает стоимость их домов – это приблизительно пятая часть общего количества тех, кто воспользовался услугами ипотечного кредитования в США. Роль денежных сбережений постепенно уменьшается и возрастает значение прав собственности на нематериальные активы – лицензии, патенты, корпоративные долговые ценные бумаги, в том числе зарубежные, которые становятся основным источником капитала. Наряду с экспортом капитала корпорации финансируют приносящие сверхприбыль высокорискованные проекты. В свою очередь, венчурный капитал позволяет развивающимся странам организовывать индустриальное производство.

Современные знания кардинально меняют технологии власти. Принуждение к труду как властная технология дисциплинарного общества позволяло собственнику капитала организовать массовое производство и найти свою нишу на рынке. С переходом к постиндустриальной экономике размер капитала уже не гарантирует защиту бизнеса от банкротства. Капитал, не вовлечённый в сферу инновационных производственных технологий, бессилен перед лицом международной конкуренции. Скорее наоборот: именно ноу-хау в постиндустриальной экономике обществ контроля привлекают необходимый для организации производства капитал. По данным британской *Financial Times*, по состоянию на 31 марта 2009 г. капитализация компаний-производителей программного обеспечения и интернет-услуг может быть сопоставима с крупнейшими корпорациями индустриального сектора: *Microsoft* – 175 млрд. долл., *Apple* – 109 млрд., *Google* – 124 млрд., тогда как у *Exxon Mobile* – 336,5 млрд., *Petro China* – 287,2 млрд., Газпром – 91,5 млрд., Роснефть – 46,6 млрд. долл.

Внедрение нововведений в постиндустриальном обществе во всё большей степени зависит от достижений теоретического знания. Знание обретает реальную силу посредством наукоёмких, ресурсосберегающих, информационных технологий, развитие которых происходит рывками. В сфере высоких технологий развиваются микроэлектроника, робототехника, миниатюризация, атомная энергетика, телекоммуникация, программное обеспечение, геномная инженерия, производство, связанное с использованием нанотехнологий. Колоссально возрастают производительность и автоматизация промышленного и сельскохозяйственного труда. Менее 5 % занятого населения работает в сельском хозяйстве США, крупнейшего экспортёра зерновых культур, тогда как, к примеру, в СССР на селе работало до 40 %, а по осени для уборки урожая в колхозы приезжал городской «трудоуловитель». За счёт высокой степени разделения труда транспортировка, переработка и хранение сельхозпродукции сделались самостоятельными сферами услуг и промышленности: в США здесь занято

свыше 15 % наёмных работников, что опять же уменьшает долю агропромышленного сектора в ВВП страны.

Знание операционально и может передаваться по электронным каналам при условии перевода в некоторое количество информации. Информатизация и компьютеризация обществ контроля изменяют облик не только офисов и технических линий, но также городов и домашних хозяйств. Производство информации, экономически более эффективное, чем индустриальное производство, требует развитой юридической инфраструктуры для защиты прав интеллектуальной собственности. Права на информацию, как правило, носят монопольный характер – это необходимое условие превращения информации в товар и корпорации защищают их нередко с нелепой энергией. В конце 2006 г. получило широкую известность дело против директора сельской школы А. Поносова, обвинённого в установке нелицензионных копий операционной системы *Windows* и программного обеспечения *MS Office* на 12 компьютеров в школе села Селыч. Когда суд прекратил дело, сочтя незначительным ущерб, нанесённый школьным учителем компании *Microsoft*, прокуратура оспорила приговор и настояла на повторном рассмотрении дела. 7 мая 2007 г. А. Поносов был признан виновным в нарушении авторских и смежных прав компании *Microsoft* и приговорён к выплате штрафа в размере 5 тысяч руб. в пользу государства.

Монопольный характер прав на информацию способствует извлечению монопольной прибыли. О сверхприбыли информационных компаний свидетельствует стремительный рост их капитализации: на 13 августа 2008 г. капитализация *Apple* составила 159,37 млрд. долларов, в то время как 100-миллиардный рубеж был преодолен только в мае 2007 г. Производитель компьютеров *Macintosh* и плееров *iPod* достиг этого за счёт гигантских продаж пользующихся невероятной популярностью смартфонов *iPhone*. Не менее важную роль сыграли диверсифицированный характер доходов компании и лояльность потребителей, которые признались, что среди всех мировых брендов *Apple* оказал на них самое сильное влияние.

Население постиндустриальных стран получает доход как от интеллектуальной и управленческой деятельности, так и от роста рыночной капитализации принадлежащих им компаний. Курс акций, в свою очередь, формируется на основе ожиданий инвесторов и оценки эффективности бизнеса, актуальности интеллектуальной собственности, способности менеджеров компании к успешным инновациям, гудвилла и, конечно же, квалификации сотрудников. Квалификацию невозможно повысить через инвестирование в одно только производство: новые технологические линии мертвы без рабочих-операторов и инженерно-технического персонала, способного привести их в действие. Таким образом, в условиях постиндустриальной экономики общества контроля не могут не осуществляться широкомасштабные инвестиции в человеческий фактор. Для своего воспроизводства обществам с властными технологиями контроля и соблазна приходится стимулировать потребление образовательных и медицинских услуг, развитие творческих способностей человека, личностный рост. Это стимулирование самым активным образом осуществляется через средства массовой информации путём воздействия на потребителя медиадискурсом, навязывающим желания, кредиты для удовлетворения этих желаний и образ жизни, связанный с долгосрочной выплатой процентов и основного долга по этим кредитам. Таково естественное требование технико-технологического развития обществ контроля – выделять значительные средства не только на строительство, оборудование, реконструкцию производства, но и на медиапланирование, обучение, тренинги, постоянную переподготовку персонала, на весь комплекс социальных гарантий.

В постиндустриальном обществе корпорация заменила собой завод. Атмосферу постиндустриальной эпохи Ж. Делёз описывает следующим образом: «Если самые idiotские телевизионные игры пользуются таким успехом, то как раз потому, что они адекватно передают ситуацию внутри корпорации. Завод представляет собой объединение индивидуумов в единое тело ради двойной выгоды – хозяина, наблюдающего за каждым элементом этой массы, и профсоюза, организующего массовое сопротивление; однако корпорация постоянно подаёт личное соперничество как самую здоровую форму мотивации, как самый сильный импульс, который противопоставляет одного индивида другому и пронизывает каждого из них, разделяя его изнутри. Принцип модуляции «зарплата по заслугам» не миновал и самого национального образования. По мере того как корпорация заменяет собой завод, непрерывное образование заменяет школу, а не-

прерывный контроль замещает экзамены. Это самое надёжное средство уподобить школу корпорации» [3, с. 228–229].

Благодаря тому, что квалификация сотрудников в постиндустриальной экономике играет роль средства производства, снижается зависимость персонала предприятия от работодателя и отношения между собственниками компании и интеллектуальными работниками приобретают партнёрский характер. Ведущие инженеры и разработчики получают премии в виде пакетов акций компании: такая практика, в частности, принята в *Microsoft* и других компаниях-производителях программного обеспечения и информационных услуг, а также в большинстве финансовых институтов. Креативные корпорации переходят от централизованно-иерархической к иерархично-сетевой структуре управления с предельной самостоятельностью и ответственностью сотрудников за выполняемую ими работу. Программист, например, может разрабатывать software, не выходя из дома и ежедневно представляя отчёты о проделанной работе в офис компании по электронной почте. Персонал, таким образом, обретает большую свободу в трудовой деятельности и принятии решений, чем это было в традиционной иерархически организованной промышленной компании. Пространства изоляции разрушаются. На место закрытых производств, где технологии надзора и принуждения к труду были очевидны, приходит не имеющее прецедентов локализации место работы с технологиями неявного контроля и наблюдения.

Часть исследователей высказывает мнение, что постиндустриальное общество переходит к постэкономическому или не-экономическому развитию, поскольку в перспективе преодолевает господство экономики как производства материальных благ и более не задаётся экономической целесообразностью, ставя цели развития способностей человека как основной формы его жизнедеятельности. Способности не могут развиваться вне общественно-полезной сферы человеческой практики. К. Маркс провозгласил знаменитый принцип: «От каждого – по способности, каждому – по труду (или потребности)». Что это как не постэкономическая система ценностей в мире «третьей волны» Э. Тоффлера? Ведь и сейчас в обществах контроля материальная мотивация может уступать желанию самовыражения в трудовой деятельности. В. Л. Иноземцев отмечает: «В пределах развитых постиндустриальных стран формируется новое социальное расслоение, возникают барьеры, разделяющие работников интеллектуальной сферы и тех, кто не может включиться в информационно- и наукоемкое производство ввиду отсутствия необходимых способностей усваивать информацию и превращать её в новые знания. В отличие от традиционного имущественного неравенства, породившего классовые конфликты на протяжении всей истории экономического общества, новый тип социальной разделённости имеет качественно иную природу. Современное неравенство происходит из коренного различия базовых ценностей и несопоставимости интеллектуальных способностей членов общества, предопределённой генетически и социально» [4, с. 32].

С каждым годом общества контроля всё менее заинтересованы в неквалифицированном труде и поставках сырья, растёт напряжённость на границах постиндустриального мира – там, где разрыв между богатством и бедностью, образованным и необразованным населением особенно ошутим. Товарные, денежные и информационные потоки между финансовым центром и периферией возрастают по мере глобального расширения кредита и истощаются, как только наступает сжатие. Вся тяжесть сжатия кредита ложится на финансовую периферию – новые индустриальные страны и страны с транзитивной экономикой. Развивающиеся сообщества нуждаются в инвестициях и импорте технологий, без которых выпускаемая ими продукция устаревает уже на старте производства, а её реализация сокращается даже на внутреннем рынке. Дисциплинарные общества оказываются в двусмысленной ситуации, когда рост населения снижает, а не увеличивает экономическую мощь страны.

В деле преодоления кризиса и его последствий общества контроля и присущие им властные технологии оказываются значительно эффективней, чем меры надзора и принуждения в обществах дисциплины. Происходит это в том числе и потому, что сами общества контроля были вызваны к жизни жесточайшим экономическим кризисом и разрушительными последствиями мировой войны. Вместе с тем Д. Белл полагает, что современный капитализм находится в состоянии разобщённости всех сфер общественной жизни – экономической, политической и культурной, каждая из которых управляется собственным «косевым принципом»: экономика – требованием эффективности, политическая

система – либеральным принципом равенства, культура – интенцией самореализации личности. Эти сферы не только взаимодействуют, но и противостоят друг другу. Противоречия, обусловленные несовместимостью «осевых принципов», приводят к утрате прежнего единства экономики и культуры, революционная сталкивая растущие притязания и ожидания.

Анализ состояния знания, предпринятый Ж.-Ф. Лиотаром, помогает отнестись к противоречиям разумно и даже использовать их в целях эффективного общественного развития. Современное состояние знания французский философ охарактеризовал понятием «постмодерн». Проникшее в поры всех интеллектуальных сфер слово «пост» породило теории «пост-просвещения», «пост-истории», «пост-экономики», «пост-модерна» и ещё множество иных направлений современной социальной и гуманитарной мысли. Нередко, что на поверку эти знаменитые «пост...» представляют собой сугубый антимодерн и новый консерватизм [5, с. 40–52]. Вместе с тем в понятии «постмодерн» приставка «пост» вовсе не означает движение вроде *come back*, *flash back*, *feed back*, движение повторения, но вводит некий, как его называет Ж.-Ф. Лиотар, «ана-процесс» – процесс анализа, анамнеза, аналогии и анаморфозы, который перерабатывает нечто «первозабитое».

«Первозабитое» – это тайна планетарной сверхмощи неосмысленной сущности техники. Складывается впечатление, и на это указывал уже М. Хайдеггер, что развитие науки и техники продолжается независимо от того, хотим мы этого или нет. Техника развивается сама собой, движимая какой-то автономной силой; её совершенствование происходит далеко не всегда в соответствии с общественными потребностями, но следует какой-то своей тайной логике. Такое развитие трудно назвать прогрессом. Ж.-Ф. Лиотар замечает, что «плоды этого развития постоянно дебилизируют человеческую сущность, как социальную, так и индивидуальную... Можно сказать, что человечество оказалось сегодня в таком положении, когда ему приходится догонять опережающий его процесс накопления всё новых и новых объектов практики и мышления» [6, с. 58].

Означает ли это, что знания не принадлежат более ни национальным государствам, ни институтам науки и образования, ни вообще каким-либо иным социальным институтам? Что скорее, наоборот, общество существует и развивается как целостная система лишь при условии, что политические акторы взаимодействуют на основе обмена сообщениями, насыщенными информацией и легко декодируемыми на цифровые носители? При отсутствии такого взаимодействия мы получаем расколотое общество, где вместо одной целостности наличествует множество закрытых общностей самого разного свойства: бедных и богатых, образованных и необразованных, капиталистов и пролетариев.

Общества дисциплины также основывались на знании, чьё техническое применение определяло социальные группы, отношения собственности, технологии обработки земли, ручного и машинного производства. К концу XX века вместе с кодификацией теоретического знания и компьютеризацией сервисной экономики социальная связь и, прежде всего, политические и экономические технологии власти «переросли» формы явного надзора и принуждения и обрели неявную форму информационных систем. В политике – от электронных средств информации до автоматических систем, подсчитывающих голоса, в экономике – от пластиковых расчётных карт до высоких технологий промышленного производства, информационные системы одну за другой берут на себя функции власти и знания – представительскую, управленческую, просветительскую, оптимизационную, системообразующую [7, с. 22].

Категории знания постмодерн даёт расширительное толкование, легитимируя в качестве знания не только истинные высказывания, но и мнения. Знание теперь уже не сводится исключительно к науке или даже вообще к познавательной деятельности. Самые разные навыки – что-либо делать, как-либо жить, уметь слушать, видеть, реагировать, давать оценку – выходят за рамки определения истины как соответствия порядку вещей. Вместе с тем применение этих компетенций во многом является решающим для квалификации специалиста (деловой, технической, узкоспециальной) и его профессиональных достижений. Так, в компетенции финансового брокера находятся вопросы, связанные с игрой на биржевых котировках, зависимых как от состояния дел на самом предприятии, в данной отрасли и во всей национальной системе хозяйства, так и от рыночных ожиданий, иногда конъюнктурных, иногда оправданных экономическими или политическими, а иногда и совсем иррациональными.

Уже Аристотель отделил описание правил, которым должны подчиняться обоснованные высказывания, от исследования легитимности самих правил, отделил правила «Органона» от рассуждений «Метафизики». Ныне вопрос о легитимности постмодернистского расширительного толкования знания решается обществом *Web 2.0* при помощи языковых игр, позволяющих достичь согласия по поводу того, что является знанием, а что нет, и отличать того, кто знает, от того, кто не обладает знанием. Языковые игры определяют интенциональное содержание (что мы понимаем?) системы мыслительной деятельности, в которой предметное действие составляет единое целое с мышлением и коммуникацией, а различная аспектуальность (как мы понимаем?) актов понимания и рефлексии организуется во множестве значимых интерпретаций [8, с. 9–70]. В силу того, что не существует иного доказательства неизбежности самих правил, кроме того, что они сформированы на основе консенсуса экспертов, в ходе языковых игр конституируются социальные институты знания – академии наук, научно-исследовательские и проектные учреждения, опытно-конструкторские лаборатории, университеты.

Роль институтов знания многократно возрастает в случае, если общество желает дать утвердительный ответ на вопрос, стоит ли связь знания с обществом и государством на деле связью средства и цели. Более того, истинность высказываний и компетенция высказывающего зависят от одобрения коллектива равных по компетенции, что невозможно без воспроизводства этого коллектива, а значит, эксперты и их компетенции нуждаются в постоянном обновлении в институтах непрерывного образования. Как следствие, в обществах контроля субъектом смысла и знания становится не народ и даже не государство, но спекулятивный университет, каким он виделся ещё В. Гумбольдту и Ф. Шлейермахеру на заре железного века.

Автономия высшей школы от политической власти позволила науке и образованию развиваться в полноценный институт знания. Служение науке превратилось в самый чистый, незаинтересованный род служения истине. Университет с фундаментальными принципами академической свободы и единства преподавания и исследования воплотил спекулятивный дух, охватывающий все, какие только возможны, научные и философские языковые игры. Спекулятивный дух означает, что университет призван воспроизводить не только позитивное знание о природе и обществе, но и позволяет «подняться» над предметом познания, познать собственное знание, осознать его границы. То, ради чего всё делается, не принадлежит позитивному знанию, хотя и есть высшая ценность практической жизни, реализующейся в серии свободных событий. Ныне без помощи или вне институтов знания немислимо предлагать какую-либо историческую оценку, пытаться решить, достижимо ли это нравственное средоточие общественного развития и справедливо ли оно.

В работе «История сексуальности: Воля к знанию» (1976) М. Фуко снял различие между волей к знанию и волей к власти. Единая воля присуща всем дискурсам при условии, что они не специализируются только на одном понятии истины, пусть даже понятии научной истины. Научные дискурсы, как и любые другие, в которых формируются и распространяются знания, не имеют привилегированного положения. Все они подчинены и управляют предметными практиками, лежащими в их основе. Дискурсивные практики и образуют те комплексы власти, что представляют собой предметные области *sui generis*. М. Фуко отказался от автономности форм познания, обосновывая их технологиями власти и подчиняя генеалогии, объясняющей происхождение знания из практик власти. Современная воля к знанию определяет сумму знаний, необходимую для того чтобы отделить истину от лжи и для того чтобы истина приобрела влияние власти. В беседе с японским журналистом Ш. Хашуми 13 октября 1977 г. М. Фуко сказал: «Существуют различные действия истины, которые общество вроде нашего западного, а сегодня можно сказать – мирового общества, производит в каждое мгновение. Истину производят. Подобные производства истин нельзя отделить от власти и механизмов власти, как потому, что эти механизмы власти делают возможными и продуцируют эти производства истин, так и потому, что эти производства истин сами оказывают властные воздействия, которые нас связывают и сковывают» [9, с. 286].

Утверждая, что истину производят, М. Фуко понимал под истиной не одни только высказывания и нормы, определяющие их соответствие действительности, но совокупность приёмов, которые допускают, чтобы эти высказывания произносились и рассматривались как истинные. Такого воздействия истины, озвученное средствами массовой информации, – воздействие меди-

адискурса. Когда ведущий аналитической или новостной программы на телевидении что-либо заключает или объявляет, независимо от того, верим мы ему или нет, высказывание начинает действовать на миллионы людей как истина исключительно потому, что произнесено таким вот образом, таким тоном, определённым лицом и в определённое время. Информация воздействует так же, как в своё время воздействовала воля монарха, доведённая до вассалов. Различаются разве что приёмы, в силу которых воля, знание, информация обретают статус истины. В человеческой жизни и деятельности эти приёмы настолько широки и разнообразны, что вряд ли могут быть нормированы.

Отношения истины и власти, знания и власти, несомненно, являются одними из самых трудных объектов для изучения, и эта трудность в немалой степени обусловлена рефлексивностью, двусторонней обратной связью внутри социальной системы. М. Фуко чувствовал себя слепым эмпириком,двигающимся на ощупь и создающим, насколько позволяет умение, инструменты, предназначенные для выявления разных объектов. Объекты социальных наук предопределены тем, замечал он, насколько хороши или плохи изготавливаемые нами инструменты. Они надуманы, если инструменты плохи. Ныне надуманными представляются первые экономические теории. Физиократы XVIII века стремились видеть в хозяйственных отношениях реализацию естественного порядка и законов. В споре с марксистами русские физиократы конца XIX века доказывали, что прибавочная стоимость возникает исключительно в аграрном секторе экономики, ведь рабочему для производительного труда в обрабатывающей или добывающей промышленности и даже служащему на транспорте или в торговле необходимо питаться, чтобы жить и иметь силы для работы. Что позволяет крестьянину, а именно земледельцу, производить добавочный продукт, эквивалентом которого становится денежная стоимость? Ответ недвусмыслен – плодородие почвы, благодаря которому из одного зерна произрастает целый стебель. Плодородие почвы, в свою очередь, берёт свою силу от солнца, поэтому деньги воплощают солнечные лучи, распределяя посредством экономики и финансовых рынков космическую энергию, получаемую планетой.

Такой «космический» интерфейс монархической власти и социологического знания был бесконечно далёк от действительности. Это, впрочем, совсем не мешало доиндустриальному российскому обществу медленно, но верно двигаться по пути индустриализации и капитализации хозяйственного производства. К. Маркс выявил подлинные механизмы власти и знания в их сращении с экономикой индустриального общества. Позднее кейнсианская модель спроектировала интерфейс власти и знания в обществах контроля и потребления, задав рамки, параметры, принципы экономического управления и саму «оболочку» властных технологий. Интерфейс власти и знания современного постиндустриального общества выявить труднее всего. С этим был согласен М. Фуко. Здесь уместно сожаление Ж. Делёза, возникшее у французского философа в результате последних его наблюдений: «Многие молодые люди сегодня требуют "основательности", они сами настаивают на стажировках и непрерывном образовании. Им ещё предстоит узнать, кому они будут служить, подобно тому как их предки – не без труда – узнали о подлинной цели дисциплинарных обществ. Кольца змеи ещё более сложны, нежели подземные ходы кротовых нор» [3, с. 233].

В «подземных ходах» и «змеиных кольцах» власть набирает силу или ослабляет хватку. Бюрократизация и сталинские репрессии, всё крепче сжимая кольца идеологического насилия, позволили партии большевиков узурпировать такие властные полномочия, чтобы как можно шире контролировать общественную жизнь и наиболее эффективно принуждать к действию. Эффективная работа бюрократической машины могла быть обеспечена, с одной стороны, постоянным приращением репрессий, поиском внутреннего врага, на которого списывались все ошибки партийного руководства, тяготы и идиотизм экономического переустройства, с другой – активным мифотворчеством. Партийные мифы убеждали всех и даже саму партию в её общности с народом, в знании правды-справедливости, способной всех уравнять и осчастливить в ближайшем будущем. Для большевиков необходимо было стать частью народного мифа, в котором партия и вождь существуют как единое целое: «Мы говорим партия – подразумеваем Ленин, / Мы говорим Ленин – подразумеваем партия» (В. В. Маяковский), а народ говорит с партией на одном языке и един с нею. Столь явно прописанный интерфейс власти и знания не мог довольствоваться одной только переадресацией экономического управления от хозяйствующих субъектов всемогущему партийному руководству. Предполагал он и непременно-

ное доверие, неизбывную веру советского народа в мудрость великих вождей и, прежде всего, в их всеведение в делах строительства и реформирования экономической системы, что было ёмко и с задором отражено в лозунге: «Планы партии – планы народа». Архаика народной веры в царя, вожда, отца народов окружает последнего дружным хором славословия политических акторов и до такой степени искажает реальное положение дел, что подменяет знание идеологией, экономическое управление – политическими решениями, зачастую имитирующими действия, а не иницирующими их.

В то же время в обществах дисциплины, если власть не прибегает к неприкрытому насилию против инакомыслия, «кольца змеи» разжимаются и происходит то, что М. Фуко называл инфляцией власти. Термин «инфляция власти» был употреблён М. Фуко по отношению к обществу контроля, вступившим на постиндустриальный путь развития. Труднее всего снять маски с современности, заменить плохие инструменты исследования хорошими, ведь какие из них хороши, способно выявить только время. Фактор времени, оценивающего пригодность инструментов и содержательность самого исследования, невольно втягивает философа и исследователя в диалог с собеседником – читателем, критиком, интервьюером. Отсюда, принимаемые им к разработке инструменты обретают ярко выраженный рефлексивный характер, заставляя вести беседу с самим собой, давая оценку изученному и подводить итог достигнутому.

В обществах контроля непрестанная инфляция власти происходит непрерывно и не имеет одного-единственного источника, будь то государство или государственная бюрократия. Примеры многочисленны. Так, политика позитивного действия, развёрнутая в США с середины 1960-х гг., состояла в том, чтобы побудить к соревнованию социальные группы, которые подвергались этнической или расовой дискриминации и потому не считались пригодными к учёбе в университете, службе в органах внутренних дел, преподавательской работе в высших учебных заведениях, занятию государственных должностей. Указы Л. Джонсона запретили федеральным работодателям дискриминировать людей по признаку расы, цвета кожи, религии, пола или национального происхождения. Университеты США начали использовать денежное стимулирование, привлекая к участию в своей деятельности этнические и расовые группы с невысоким уровнем жизни и прежде почти не представленные в высшем образовании. Разнообразия стали добиваться на самых разных уровнях – от студентов и преподавателей до ректората и учёных советов. Администрация президента держит это разнообразие под контролем, заставляя университеты отчитываться о представительстве меньшинства в общественной жизни учебного заведения и урезая финансирование в случае его недостаточности.

Вместе с тем меры, принимаемые властью для реализации политики позитивного действия, однобоки. Несомненно, что они имеют либеральный и демократичный характер. Однако ошибочно исключать реляционный аспект власти, считать, что меньшинства сами по себе не обладают никакой властью как внутри своих сообществ, так и во внешних связях с институтами власти, знания, политическими акторами, другими социальными группами. Инфляция власти проявляется в том, что власть, предлагая диалог и делясь полномочиями господства, ждёт активного встречного действия, которое более необходимо самой власти, чем дискриминируемому меньшинству. Пассивный саботаж со стороны меньшинства и деятельное сопротивление традиционным большинством это только некоторые из незапланированных последствий политики позитивного действия, ещё более усугубляющие инфляцию власти и диверсифицирующие производство истины. Так, шведское законодательство при всей его лояльности к правам меньшинств запрещает позитивную дискриминацию, рассматривая её как одну из форм дискриминации вообще. Считается, что «позитивное действие» направленно демонстрирует отличие меньшинства, ещё более его обособляет и тем самым «клемит», предоставляя права за счёт приписанных характеристик. Политика позитивного действия так же снижает ценность достижений меньшинства, как и ценность достижений большинства, которая теперь определяется на основании принадлежности их субъектов к той или иной социальной группе, а не по квалификации или таланту. Позитивная дискриминация запрещена в Великобритании, Германии, Словакии, Японии.

Очевидно, что в отличие от дисциплинарных проектов, рассчитанных на долгие сроки и требующих периодической пролонгации, контроль действует непрерывно и безгранично. При этом сами процедуры контроля краткосрочны, а технологии сверхпроизводства наименее затратны и способны приносить молниеносные прибыли. Конечно, здесь действует экономический закон: при равных сроках инвестирования, чем больше ожидаемая прибыль, тем выше финансовый риск. Финансовые риски растут, как пирамиды спекулятивного капитала и производных финансовых инструментов. Вместе с ними множатся риски политической и экономической несостоятельности национальных государств. Неслучайно общество, возникающее из индустриального, У. Бек назвал обществом риска, а соответствующую ему форму современности рефлексивной. Постиндустриальное общество вышло на путь лавинообразного увеличения рисков, как в сфере экономики и финансов, так и в политике и в социуме в целом. Тема риска и безопасности в оболочке новостной информации медиадискурса XXI века стала тем интерфейсом власти и знания, задача выявления которого и была поставлена М. Фуко.

Библиографический список

1. Соловьёв, О.Б. Общества дисциплины: культура управления или управление культурой // Вопросы культурологии. – 2011. – № 11.
2. Бэкон, Ф. Великое Восстановление Наук: соч. в 2 т. – М., 1971. – Т. 1.
3. Делёз, Ж. Переговоры. – СПб., 2004.
4. Иноземцев, В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. – М., 2000.
5. Хабермас, Ю. Модерн – незавершённый проект // Вопросы философии. – 1992. – № 4.
6. Лиотар, Ж.-Ф. Заметки о смыслах «пост» / Ж.-Ф. Лиотар; пер. с фр. // Иностранная литература. – 1994. – № 1.
7. Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар; пер. с фр. – М.; СПб., 1998.
8. Соловьёв, О.Б. Понимание и мышление: рефлексивные механизмы социокультурной динамики понимания. – Saarbrücken, 2011.
9. Фуко, М. Власть и знание // Интеллектуалы и власть: избранные политические статьи, выступления и интервью. – М., 2002.

Bibliography

1. Solovjov, O.B. Obshchestva disciplin: kul'tura upravleniya ili upravlenie kul'turoy // Voprosy kul'turologii. – 2011. – № 11.
2. Behkon, F. Velikoe Vosstanovlenie Nauk: soch. v 2 t. – M., 1971. – T. 1.
3. Delyoz, Zh. Peregovory. – SPb., 2004.
4. Inozemcev, V.L. Sovremennoe postindustrialnoe obshchestvo: priroda, protivorechiya, perspektiv. – M., 2000.
5. Khabermas, Yu. Modern – nezavershyonnyy proekt // Voprosy filosofii. – 1992. – № 4.
6. Liotar, Zh.-F. Zametki o smyslakh «post» / Zh.-F. Liotar; per. s fr. // Inostrannaya literatura. – 1994. – № 1.
7. Liotar, Zh.-F. Sostoyaniye postmoderna / Zh.-F. Liotar; per. s fr. – M.; SPb., 1998.
8. Solovjov, O.B. Ponimaniye i myshleniye: refleksivniye mekhanizmihi sociokul'turnoy dinamiki ponimaniya. – Saarbrücken, 2011.
9. Fuko, M. Vlast' i znanie // Intellektualih i vlasti: izbranniye politicheskiye stat'ii, vkhstupleniya i interv'yu. – M., 2002.

Статья поступила в редакцию 28.11.11

Раздел 8

ЭКОНОМИКА

Ведущие эксперты раздела:

ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА - доктор экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

ВЕРА СТЕПАНОВНА СТАРОДУБЦЕВА – кандидат экономических наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

УДК 332.1; 338.462

Nesterenko M.V., Fedeneva I.N., Komarova L.K. THE CONCEPT OF REGIONAL MARKETING AS A BASIS FOR DEVELOPMENT OF TOURISM IN NOVOSIBIRSK REGION. The main provisions of the regional marketing concept are discussed, strategies and methods to promote regional tourist products in relation to the Novosibirsk region are analyzed and possible measures to improve this activity are proposed.

Key words: regional tourism, tourist and recreational resources, regional marketing, investment activity.

М.В. Нестеренко, аспирант каф. мировой экономики и туризма Сибирского гос. университета путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: lkkomarova@mail.ru; *И.Н. Феденева*, д-р биол. наук, проф. каф. мировой экономики и туризма Сибирского государственного университета путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: lkkomarova@mail.ru; *Л.К. Комарова*, канд. пед. наук, доц. каф. мировой экономики и туризма Сибирского государственного университета путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: lkkomarova@mail.ru

КОНЦЕПЦИЯ ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО МАРКЕТИНГА КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ТУРИЗМА В НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ

В работе рассмотрены основные положения концепции маркетинга территорий, проанализированы его стратегии и инструменты в продвижении регионального турпродукта применительно к Новосибирской области и предложены возможные меры совершенствования этой деятельности.

Ключевые слова: региональный туризм, туристско-рекреационные ресурсы, маркетинг территории, инвестиционная деятельность.

В современных экономических реалиях туристская отрасль – стабильно развивающийся сектор экономики, серьезно влияющий на социально-экономическое развитие стран и отдельных регионов. В связи с высокой значимостью туризма возрастает интерес к поиску путей эффективного развития этой отрасли, как со стороны государства, так и со стороны бизнеса.

В условиях жесткой конкуренции среди регионов все более актуальной проблемой становится повышение имиджа и инвестиционной привлекательности территории. Если регион намерен развиваться, то получать необходимые для этого ресурсы ему придется из внешних источников, поскольку в большинстве российских регионов, в том числе в Новосибирской области, существует дефицит регионального бюджета, и соответственно – недостаток средств для инвестиций. Возникает потребность во внешнем финансировании, как за счет федерального бюджета, так и за счет частных инвесторов.

Говоря о Новосибирской области, следует отметить, что она обладает достаточно высокой инвестиционной привлекательностью туристско-рекреационного потенциала. Наличие в области многочисленных и разнообразных туристско-рекреационных ресурсов предоставляет возможность для осуществления практически всех видов туризма – культурно-познавательного, экологического, спортивного, делового и др. Однако анализ инвестиционных предложений, проведенный Правительством Новосибирской области, свидетельствует, что крупные отечественные и зарубежные инвесторы не рассматривают Новосибирскую область в качестве приоритетной территории для развития туризма и реализации крупных инвестиционных программ в этой сфере. Негативный или невнятный имидж региона в конечном итоге приводит к тому, что другие, более креативные и быстрее реагирующие на современные реалии территории обойдут нас в конкурентной борьбе за внимание инвесторов и властей, а также за благосклонность жителей и туристов.

В настоящее время в Новосибирской области на различных этапах реализации находится более 280 инвестиционных объектов, при этом лишь каждый 20-й относится к сфере гостеприимства и туризма – выставочный комплекс, гостиничные и спортивно-развлекательные комплексы, санаторий, оздоровительно-рекреационный центр, туристско-археологический комплекс, кафе, планетарий. Вкладывать деньги в туристскую отрасль инвесторам мешают разные причины, в частности, срок окупаемости такого объекта, составляющий в среднем 7-10 лет, в отличие от вложения средств в строительство жилых комплексов или офисных зданий, срок окупаемости которых – 2-3 года. В настоящее время в нашей стране инвестор не может с уверенностью предположить, что произойдет через 10 лет, насколько изменится экономическая обстановка, ситуация на рынке и т.д. В связи с этим инвестору должны быть предложены, наряду с существующими формами поддержки и стимулирования, какие либо способы защиты от непрогнозируемых рисков.

Одним из направлений развития рынка инвестиций являются мероприятия по формированию туристского имиджа региона, основанные на продвижении уникальных туристских возможностей отдельных территорий. Разрабатываемая в настоящее время российскими специалистами концепция территориального маркетинга представляет собой систему организации хозяйственной деятельности, основанной на изучении рыночного спроса, возможностей сбыта продукции, реализации продуктов и услуг. Маркетинговый подход предполагает анализ существующих и прогнозирование будущих потребностей потенциальных потребителей территории; определение оптимального будущего состояния территории, удовлетворяющего потребностям целевых рынков; разработку целей развития для достижения оптимального состояния; разработку стратегий развития территории, исходя из поставленных целей; формирование механизма реализации каж-

дой стратегии; определение критериев оценки результатов реализации каждой стратегии; регулярное обсуждение хода реализации стратегии [1; 2]. В конечном итоге, маркетинг территории представляет собой целенаправленную деятельность по наиболее эффективному и выгодному для территории использованию имеющихся ресурсов, что подразумевает разработку комплекса мер и мероприятий, направленных на формирование положительного имиджа региона, рост популярности у основных его потребителей, повышение деловой активности, включение в общенациональные и международные программы и т.д. [3].

Одним из важных компонентов маркетинга территории является маркетинг туристских территорий, который в качестве основного объекта исследования выделяет территориальный туристский продукт, существующий как сложная система взаимосвязанных компонентов, включающий базисный продукт – продукты и услуги, удовлетворяющие туристский и рекреационный спрос, и дополнительный продукт – продукты, товары и услуги смежных отраслей [3].

Основными инструментами маркетинга территории являются анализ ресурсного потенциала региона; инфраструктурная подготовка площадок для реализации инвестиционных проектов; разработка долгосрочной стратегии; эффективное позиционирование территории; коммуникационные мероприятия; тактический маркетинг и PR территории. Эти инструменты позволяют повысить конкурентоспособность территории и способствуют развитию регионального туризма. Рассмотрим их более подробно применительно к Новосибирской области.

Анализ туристско-рекреационных ресурсов и их распределения в пределах Новосибирской области показал, что территория обладает ресурсами федерального, регионального и местного значения, которые могут быть использованы для развития различных видов туризма, что позволяет вовлекать их в туристский оборот, формируя современный туристский комплекс, соответствующий международному уровню. Проведенный анализ и оценка основных проблем туристской отрасли позволили провести туристско-рекреационное зонирование территории Новосибирской области с целью выделения зон и объектов, наиболее значимых для развития разных видов туристской деятельности [4]. Так, было выявлено, что наиболее перспективными для развития туризма являются районы, расположенные в непосредственной близости от мегаполиса. Разнообразный ландшафт, наличие культурных и природных памятников – все это в ближайшем будущем может стать основой, как для предоставления полноценного отдыха, так и для организации туров выходного дня для жителей Новосибирска и других прилегающих регионов. Потенциалом для развития туризма обладает и побережье Новосибирского водохранилища. Несколько иную специфику имеют западные районы области. Здесь расположено большое количество пресных и соленых озер, а также минеральных источников. Например, наиболее значимым ресурсом Кулунского района является озеро Чаны – самый большой по площади естественный водоем Западной Сибири.

Также для оценки ресурсного потенциала территории области был проведен SWOT-анализ, который позволил уточнить, на какие виды туризма стоит ориентироваться области при проведении маркетинговых мероприятий по продвижению регионального продукта. Больше всего предпосылок в Новосибирской области существует для развития делового и конгрессно-выставочного туризма, базирующихся на использовании промышленного, научного, выставочно-ярмарочного потенциала области, а также на том, что Новосибирск является формирующимся финансовым центром и для него характерна развитая система международных партнерских и торгово-экономических связей. Помимо этого, хорошие предпосылки для развития имеет также транзитный туризм, что обусловлено географическим местоположением и транспортным потенциалом области. Существуют предпосылки для развития научного и образовательного туризма: научный и инновационный потенциал трех Сибирских отделений Академий наук России, имеющиеся крупные научные центры Академгородка и научно-производственного комплекса наукограда Кольцово, образовательная деятельность в городе. Также стоит уделять внимание лечебно-оздоровительному туризму с использованием местных рекреационных и бальнеологических ресурсов. И, конечно, имеются широкие возможности для развития самостоятельного туризма, признанного одним из приоритетных видов туризма в нашей стране – пешеходного, велосипедного и других природно-ориентированных видов туризма.

Еще один инструмент маркетинга территории – инфраструктурная подготовка площадок для реализации инвестиционных

проектов. Основная роль инфраструктурных площадок – повышение привлекательности территории для туристов, представителей бизнеса и инвесторов. Только в 2011 г. в Новосибирской области уже введено в эксплуатацию и планируется к вводу в ближайшее время пять крупных туристических объектов, финансирование которых осуществляется за счет инвесторов: астрофизического центра с планетарием, горнолыжного комплекса «Скакуша» в Маслянинском районе, первой очереди Международного выставочного центра «Сибирь-ЭКСПО», туристско-культурного центра «Бердский острог», «Заволокинской деревни» в Ордынском районе. В сельских районах области продолжается работа по освоению специально выделенных и арендованных участков земли под создание новых туристско-рекреационных объектов, в Новосибирске также подготовлено 26 участков под возведение инфраструктурных объектов.

К сожалению, использованию механизма инвестиций для развития внутреннего туризма в Новосибирской области препятствуют различные обстоятельства. В их числе и недостаточно развитая инфраструктура туризма, и несоответствие цены и качества предоставляемых услуг, которые не всегда соответствуют международным стандартам. Инвестиционные программы, позволяющие материализовать в различных формах поддержку со стороны правительства области, недостаточно разработаны, и в связи с этим привлечение сторонних источников инвестиций затруднено. Имеющаяся в области интеллектуальная собственность не оценена с позиций ее рыночного применения. И самое главное, инвестиционный инструмент пока не вписан в общую маркетинговую стратегию представления Новосибирска и области как туристического региона.

Следующий инструмент маркетинга территории – разработка долгосрочной стратегии и целевых программ развития туризма в регионе. В области разработана и принята «Стратегия социально-экономического развития Новосибирской области до 2025 г.», одобрен Законодательным собранием проект долгосрочной целевой программы «Развитие туризма в Новосибирской области на 2012-2016 гг.», готовятся инвестиционные проекты для включения их в Федеральную целевую программу «Стратегия социально-экономического развития Сибири до 2020 г.». Все эти документы позволяют ускорить темпы экономического роста, получить государственное финансирование на туристские объекты и инфраструктуру. Основные направления совершенствования данного инструмента в сфере туризма предполагают разработку правовых актов, касающихся всех секторов развития индустрии туризма.

Важный инструмент маркетинга территории – эффективное позиционирование территории. В Новосибирской области для системной работы над имиджем и продвижением конкурентных преимуществ территории создано «Агентство регионального маркетинга», которое реализует комплекс проектов. Наиболее яркими проектами «Агентства регионального маркетинга» являются Конкурс проектов по продвижению территорий «Золотой Кулик», Конкурс на разработку фирменного стиля Новосибирской области и др. Агентством было проведено исследование социально-экономического развития Убинского района, создан деловой портал Новосибирской области «newsib.ru». Кроме этого, агентство занимается представлением Новосибирской области на разнообразных выставках и форумах: VII Международный инвестиционный форум «Сочи-2008»; Международная туристская выставка «Интурмаркет-2009, 2011» (Москва); Всемирная выставка «ЭКСПО-2010» (Шанхай, КНР); VIII Красноярский экономический форум «Стратегия модернизации: новое качество управления» (2011 г.).

Еще одной организацией, занимающейся продвижением Сибирского региона в целом и Новосибирской области, в частности, является Сибирский Региональный Информационный Центр ИТАР-ТАСС («ТАСС-Сибирь»). Он является организатором нового проекта «Сибирь-открытие», призванного популяризовать туристические объекты, находящиеся на территории региона. Стоит отметить и такую программу продвижения сибирских регионов, как «В Сибирь – с любовью», организованную РИЦ «ТАСС-Сибирь» и агентством стратегических коммуникаций ВДА.

Проблема формирования позитивного имиджа Новосибирска решается также на уровне властных структур: новая комплексная целевая программа «Формирование позитивного имиджа города Новосибирска до 2020 года», которая войдет в стратегический план развития города до 2020 г., принята на сессии Городского совета. Основной акцент в этой программе делается на развитие инвестиционной привлекательности территории. По мнению властей, Новосибирск должен иметь имидж динамично развивающегося горо-

да с комфортной средой проживания, являющегося центром интеллектуальной и деловой активности Сибири.

Однако стоит отметить, что позиционирование области пока не имеет целостности и системности, поскольку на каждом мероприятии продвигаются разные преимущества области. Чтобы решить эту проблему, прежде всего, необходимо выделить, какие конкурентные преимущества на каких уровнях продвигать, составив приоритеты. Например, на международном и национальном уровне целесообразно продвигать возможности делового и научного туризма, поскольку имеющийся потенциал этих видов туризма с учетом возможностей области велик и интересен не только для России, но и за рубежом. Продвижение образовательного и событийного туризма можно осуществлять на национальном уровне, ведь в этих видах туризма регион имеет хороший потенциал и высокую конкурентоспособность по сравнению с другими регионами России. На региональном уровне имеет смысл продвигать самодельный, культурно-познавательный и лечебно-оздоровительный туризм, потому что в данных видах туризма регион пока не имеет явных конкурентных преимуществ, что обусловлено несовершенством имеющейся материально-технической базы и существующей инфраструктуры, а также предлагаемым ассортиментом услуг.

И наконец, актуальным инструментом территориального маркетинга являются коммуникационные мероприятия, демонстрирующие открытость территории для контактов. В качестве удачного примера такого мероприятия можно привести Международный молодежный инновационный форум «Интерна», ставший уже традиционным, в 2011 г. он проходил уже в третий раз и собрал более 2000 человек – участников, экспертов, волонтеров, стипендиатов. Форум представляет собой международную и межрегиональную площадку для обсуждения направлений инновационного развития России на современном этапе и является одним из наиболее известных проектов упоминавшегося выше «Агентства регионального маркетинга».

Коммуникационные мероприятия по продвижению регионального турпродукта области на внутреннем и международном рынках включают работу на региональных и международных выставках, участие в презентациях и пресс-конференциях; ознакомительные поездки, встречи, «круглые столы» для профессионалов туротрасли, власти, представителей общественных организа-

ций и прессы; использование новейших электронных технологий и т.д. Эти мероприятия должны быть целенаправленными и системными, в них должны быть задействованы разные структуры – власти, бизнес-сообщество, СМИ и пр.

Принимая во внимание целесообразность продвижения разных видов туризма на разных уровнях, необходимо выделить наиболее предпочтительные выставки, форумы и разработать для каждого уровня собственную концепцию и программу. Также необходима поддержка и консолидация туристской выставочной деятельности в Новосибирской области с целью определения региона как крупнейшего в Западной Сибири и Дальнем Востоке центра выставок.

Кроме того, актуальным является создание привлекательного сайта туристской администрации, с возможностью просмотра web-страниц на английском языке. В результате деятельность такого сайта будет способствовать дистрибуции и продаже регионального турпродукта туроператорам и непосредственно туристам, а также укреплению имиджа Новосибирской области на российском и международных туристских рынках. Стоит осуществлять информационную поддержку различных мероприятий, проводимых в области, организацию информационно-рекламных туров для представителей зарубежных и отечественных СМИ, проведение крупных международных конференций, симпозиумов, конгрессов и других мероприятий на базе двустороннего и многостороннего международного сотрудничества, а также сотрудничество с крупнейшими межправительственными организациями.

Таким образом, использование концепции территориального маркетинга выступает важным фактором развития туризма на территории Новосибирской области. Однако, для успешного применения различных маркетинговых инструментов требуется разработка целостного комплекса мероприятий, долгосрочной кампании, направленной на формирование позитивного образа Новосибирской области в целях содействия развитию регионального туризма, а правильное и систематизированное использование инструментов маркетинга территорий приведут к привлекательному позиционированию территории на межрегиональном, национальном и международном уровнях и, следовательно, к более полному использованию имеющегося туристско-рекреационного потенциала.

Библиографический список

1. Маркетинг мест: привлечение инвестиций, предприятий, жителей и туристов в города, коммуны, регионы и страны Европы. – СПб., 2005.
2. Панкрухин, А.П. Маркетинг территорий. – СПб., 2006.
3. Джанджугазова, Е.А. Маркетинг туристских территорий. – М., 2008.
4. Комарова, Л.К. Туристско-рекреационный потенциал Новосибирской области: состояние и перспективы развития / Л.К. Комарова, И.Н. Феденева // Туризм и рекреация: фундаментальные и прикладные исследования: материалы III Междунар. научно-практ. конф. – М., 2008.

Bibliography

1. Marketing mest: privlechenie investitsiy, predpriyatij, zhitel'ej i turistov v goroda, kommunih, regionih i stranah Evropih. – SPb., 2005.
2. Pankrukhin, A.P. Marketing territorij. – SPb., 2006.
3. Dzhandzhugazova, E.A. Marketing turistskikh territorij. – M., 2008.
4. Komarova, L.K. Turistsko-rekreatsionnij potencial Novosibirskoj oblasti: sostoyanie i perspektiv razvitiya / L.K. Komarova, I.N. Fedeneva // Turizm i rekreaciya: fundamentalnihe i prikladnihe issledovaniya: materialih III Mezhdunar. nauchno-prakt. konf. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 23.11.11

УДК 314.012

Grigashkina S.I., Levina E.I. **IMPLICATION OF DEMOGRAPHIC PROCESSES.** The article represents a detailed analysis of the term "demographic processes". Different authors point of views are studied. Our personal opinion is given as an explanation of the term.

Key words: dempgraphic process, birth rate, death rate, marriage rate, divorce rate, population dynamics, natural demographic processes.

С.И. Григашкина, канд. экон. наук, доц. каф. отраслевой экономики КузГТУ, г. Кемерово, E-mail: grigashkina_si@mail.ru; Е.И. Левина, ст. преп. каф. бухгалтерского учета и аудита КузГТУ, г. Кемерово, E-mail: buia@yandex.ru

СУЩНОСТЬ ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

В статье проведен детальный анализ понятия «демографические процессы». Изучены точки зрения различных авторов, занимающихся изучением проблем демографии. Высказано личное мнение авторов. Дано собственное понятие «демографического процесса».

Ключевые слова: демографический процесс, рождаемость, смертность, брачность, разводимость, воспроизводство населения, естественное движение населения.

В современных условиях социально-экономического и демографического развития регионов актуальным вопросом становится изучение сущности демографических процессов, так как на основе оценки демографической ситуации принимаются управленческие решения в сфере регулирования демографических процессов.

В научной литературе приводится достаточно большое количество определений демографических процессов. Тем не менее, до настоящего времени в экономической науке еще не сложился единый научно-обоснованный взгляд на сущность демографических процессов, что, в свою очередь, не позволяет найти единый подход к выработке системы критериев их оценки. Это объясняется, прежде всего, тем, что демографические процессы – сложная, многогранная категория, состоящая из различных отдельных процессов.

Изучением демографических процессов посвящены труды известных советских ученых: М.В. Птухи, С.Г. Струмилина, Ю.А. Корчака-Чепурковского, С.И. Пирожкова [1], Г.А. Слесарева [2], Н.А. Басалаевой [3], А.А. Ткаченко [4], Г.И. Литвиновой [5], А.Г. Волкова [6], С.В. Соболевой [7] и другие.

Интерес ученых к категории демографические процессы с переходом на новые условия хозяйствования в начале 90-х годов прошлого столетия, выразился в многочисленных научных публикациях, посвященных раскрытию сущности демографических процессов. Это научные труды А.И. Антонова, В.А. Борисова, А.Г. Вишневого, А.Г. Волкова, О.Д. Захаровой, Ю.Г. Звягина, В.А. Исупова, С.П. Капицы, И.В. Лаврентьевой, В.М. Медкова, Л.Л. Рыбаковского, О.В. Лыловой [9], Е.Л. Мотрич [10], И.В. Бутенко [11], А.Н. Ищенко [12] и другими. Однако, понятие «демографические процессы» употребляется в разных смыслах и контекстах.

Выделим некоторые наиболее характерные обоснования понятия «демографические процессы». Если обратиться к словарям, то под демографическими процессами понимается последовательность одноименных событий в жизни людей, имеющая значение для смены их поколений [13, с. 354]. Основными демографическими процессами являются рождаемость, смертность, брачность и прекращение брака, которые рассматриваются в демографии как процессы убывания поколения вследствие последовательного наступления в нем соответствующих демографических событий.

В данном определении, на наш взгляд, недостаточно корректно относить процесс рождаемости процессу убывания. Так как в результате рождаемости, при прочих равных условиях, происходит увеличение численности населения. Правильнее процессами убывания было бы считать смертность, брачность и прекращение брака. Даже сами составители, в дальнейшем приводя примеры процессов убывания (Например, брачность – процесс убывания совокупности не состоящих в браке вследствие их постепенного вступления в брак) [13, с. 354] не берут во внимание рождаемость.

Авторы «Демографического энциклопедического словаря» определяют демографические процессы как «воспроизводство населения в целом или изменение численности всего населения в результате рождений и смертей, а также некоторые демографические явления» [13, с. 354].

Из данного подхода не ясно, что авторы понимают под «некоторыми демографическими явлениями». В тоже время в этом определении наблюдается противоречие, так как кроме процессов убывания выделяются процессы пополнения, к которым относят рождаемость и брачность. До этого брачность была отнесена к процессам убывания.

Среди демографических процессов выделяют процессы пополнения (рождаемость, брачность) и выбытия (смертность, прекращение брака). Возникает еще один вопрос. В первом определении речь идет о процессах убывания, а во втором определении вместо «убывания» составители оперируют понятием «выбытия». Хотя если воспользоваться словарем синонимов русского языка [14, с. 548, 560], то будет видно, что слова «выбывать» и «убывать» являющиеся не тождественными.

Авторы «Социологического энциклопедического словаря» [15, с. 276] демографический процесс рассматривается с двух сторон. С одной стороны, под демографическими процессами понимается последовательность одноименных событий в жизни людей, имеющих значение для смены поколений, например, рождаемость, смертность, брачность, прекращение брака, в ходе которых происходит убывание поколений. С другой стороны – воспроизводство населения в целом или изменение численности всего населения в результате рождений и смертей.

В статистическом словаре [16, с. 107] демографический процесс образует множество однородных демографических событий. В свою очередь демографическое событие – событие, происходящее с отдельным человеком, важное для смены поколений людей, изменения численности и структуры населения, супружеских пар и семей.

Интересным, на наш взгляд, является подход к понятию «демографического процесса» ученых Н.В. Зверева, И.Н. Веселкова, В.В. Елизарова «Под демографическими процессами (рождаемость, смертность, воспроизводство населения, брачность и прекращение брака) понимают «последовательности демографических событий» [17, с. 13]. Добавляя при этом, что в силу специфической роли семьи как ячейки воспроизводства населения к демографическим процессам относят также образование и разделение семей [17, с. 13].

В этом определении, есть на наш взгляд, некоторые неточности. Согласно российской социологической энциклопедии, воспроизводство населения представляет собой непрерывный процесс естественной смены поколений за счет рождений и смертей [18, с. 75]. Получается, что процессы рождаемости и смертности учтены дважды – как самостоятельные элементы и одновременно являясь, составными частями воспроизводства населения.

Медков В.М. утверждает, что процессы рождаемости, смертности, брачности и разводимости являются элементами воспроизводства населения. «...т.е. процессы рождаемости, смертности, а также брачности и разводимости, будучи составными частями воспроизводства населения, и называются демографическими процессами [19, с. 17]. С нашей точки зрения, правильнее было бы понятие «разводимость» заменить на «прекращение брака». Исходя из того, что брак перестает существовать не только в результате развода, но и смерти одного из супругов. Как справедливо отмечают Зверева Н.В., Елизаров В.В., Веселкова И.Н., разводимость и овдовение – две составляющие процесса прекращения брака.

Соболева С.В. демографические процессы включает в воспроизводство населения, при этом «... к числу демографических относим рождаемость, смертность, брачность, разводимость, то есть процессы, описывающие естественное движение населения и являющиеся по своей природе социально-биологическими, обусловленными непосредственным влиянием как биологических, так и социально-экономических факторов в широком смысле» [7, с. 37].

Слесарев Г.А. отмечает, что понятие «демографические процессы» употребляется в узком и широком смысле. В узком смысле это естественное движение населения (изменения в уровнях рождаемости, смертности, естественный прирост, количество браков и разводов и т. д.), распределение его по полу и возрасту, миграционные процессы. В широком смысле демографические процессы характеризуются уровнем образования, профессиональной подготовки, распределением населения по социальным группам, расселением [2, с. 47].

Лармин О.В. демографические процессы считает основными элементами системы – народонаселение. Он дает несколько определений демографических процессов. «Если брать самое общее определение, то демографическими процессами мы называем те общественные процессы, течение которых непосредственно определяет изменения количественных и качественных характеристик населения того или иного района, страны или группы стран. Причем под качественными характеристиками населения понимается его структура по полу, возрасту, состоянию здоровья, брачности, уровню образования, а также по классовому, этническому, социально-групповому и социально-профессиональному составу» [20, с. 23]. И все же по имени Лармина О.В. «...это общее определение следует дополнить и раскрыть...». «К демографическим процессам прежде всего относится процесс воспроизводства населения, так как от него в первую очередь зависит изменение численности населения. Он включает в себя такие компоненты, как рождаемость, смертность, естественный прирост, брачность, разводимость и т. д.» [20, с. 23-34].

По мнению Лармина О.В., к демографическим процессам также следует отнести как миграцию, так и расселение населения, так как «...изменение численности и качественного состава населения в данном районе или стране обычно непосредственно зависит от процессов миграции. Но миграция – это изменения в расселении людей. Нельзя уяснить миграционные процессы, не исследовав структуру расселения. Само понятие «расселение» содержится уже в определении народонаселения, так как народонаселение есть совокупность людей, проживающих на определенной территории.

Таблица 1

Составляющие демографических процессов

Автор или источник	Определение	Составляющие демографических процессов
1	2	3
Демографический энциклопедический словарь	Под демографическим процессом понимается последовательность одноименных событий в жизни людей, имеющая значение для смены их поколений	1) - рождаемость, -смертность, -брачность и - прекращение брака 2) - воспроизводство населения в целом или - изменение численности всего населения в результате рождений и смертей, а также - некоторые демографические явления
Социологический энциклопедический словарь	В первом случае под ним понимается последовательность одноименных событий в жизни людей, имеющих значение для смены поколений. Во втором случае – воспроизводство населения в целом или изменение численности всего населения в результате рождений и смертей.	1) - рождаемость, - смертность, - брачность, - прекращение брака 2) - воспроизводство населения в целом или - изменение численности всего населения в результате рождений и смертей.
Статистический словарь	Множество однородных демографических событий образует демографический процесс. В свою очередь демографическое событие – событие, происходящее с отдельным человеком, важное для смены поколений людей, изменения численности и структуры населения, супружеских пар и семей.	
Энциклопедический словарь. Народонаселение. Зверева Н.В., Веселкова И.Н., Елизаров В.В.	Последовательности демографических событий образуют демографические процессы: рождаемость, смертность, воспроизводство населения, брачность и прекращение брака. В силу специфической роли семьи как ячейки воспроизводства населения к демографическим процессам относят также образование и разделение семей	- рождаемость, - смертность, - воспроизводство населения, - брачность, - прекращение брака, - образование и - разделение семей
Медков В.М.	Процессы рождаемости, смертности, а также брачности и разводимости, будучи составными частями воспроизводства населения, и называются демографическими процессами	- процессы рождаемости, - смертности, - брачности и - разводимости
Соболева С.В.	В воспроизводство населения мы включаем демографические процессы и процесс формирования половозрастной и семейной структур. К числу демографических относим рождаемость, смертность, брачность, разводимость, т. е. процессы, описывающие естественное движение населения	- рождаемость, - смертность, - брачность, - разводимость
Слесарев Г.А.	В узком смысле это естественное движение населения (изменения в уровнях рождаемости, смертности, естественный прирост, количество браков и разводов и т. д.), распределение его по полу и возрасту, миграционные процессы. В широком смысле демографические процессы характеризуются уровнем образования, профессиональной подготовки, распределением населения по социальным группам, расселением.	1) - естественное движение населения, - распределение по полу и возрасту, - миграционные процессы 2) - уровень образования, - профессиональная подготовка, - распределением на-селения по социальным группам, - расселение
Лармин О.В.	К демографическим процессам прежде всего относится процесс воспроизводства населения, так как от него в первую очередь зависит изменение численности населения. Он вклю-	1) общественные процессы, течение которых непосредственно определяет из
	чает в себя такие компоненты, как рождаемость, смертность, естественный прирост, брачность, разводимость и т. д.	менения количественных и качественных характеристик населения 2) процесс воспроизводства населения, который включает: - рождаемость, - смертность, - естественный прирост, - брачность, - разводимость и т. д. - процесс расселения и миграции
Недолужко Л. Н.	Демографические процессы ограничивает рождаемостью, смертностью и миграцией.	- рождаемость, - смертность и - миграция
Ткаченко А.А.	К демографическим процессам относит естественное движение населения и миграцию	- естественное движение населения и - миграция
Руденко Г. Г., Муртозаев Б. Ч.	Демографические процессы – один из важнейших элементов развития общества в целом, так как в их рамках происходит воспроизводство населения	- воспроизводство населения

Поэтому представляется, что более логично и правомерно отнести к демографическим процессам не только миграцию, но весь диалектически переплетенный процесс расселения и миграции» [20, с. 25-26].

Недолужко Л.Н. демографические процессы ограничивает рождаемостью, смертностью и миграцией [21, с. 28]. Ткаченко А.А. к демографическим процессам относит естественное движение населения и миграцию [4, с. 8]. Руденко Г.Г. и Муртозаев Б.Ч. считают демографические процессы одним из важнейших элементов развития общества в целом, так как в их рамках происходит воспроизводство населения [22, с. 108].

На основе проведенного исследования сущности понятия «демографический процесс» нами были выделены составляющие демографических процессов, учитывая мнения различных ученых, которые представлены в табл. 1.

Проведенный анализ свидетельствует, что у исследователей нет единой точки зрения ни в самом определении понятия «демографических процессов», ни в его составных элементах.

Обзор научной литературы подтвердил теоретико-методологическую не проработанность проблемы демографических процессов и позволил, с учетом проведенного научного анализа, предложить следующее определение данной категории. **Демографический процесс представляет собой совокупность событий рождаемости и смертности, обеспечивающих естественную смену поколений, влияющий на формирование трудовых ресурсов как составляющей общей численности населения и зависящий от социально-экономических факторов развития страны, региона, предприятия.**

С нашей точки зрения, данное определение наиболее полно раскрывает сущность демографического процесса как демографической категории.

Во-первых, демографический процесс рассматривается нами в единственном числе. Мы исходим из того, что процесс (лат. *processus* – течение, ход, продвижение) – последовательная смена состояний чего-либо, стадий развития рассматриваемого явления, а также определённая совокупность последовательных

действий, направленных на достижение некоторой цели. Главной целью демографического процесса является обеспечение страны, региона, предприятия трудовыми ресурсами.

Во-вторых, элементы, встречающиеся у других авторов (брачность, разводимость, прекращение брака, миграция и т. д.), по нашему мнению, следует рассматривать как факторы, оказывающие влияние на демографический процесс. В качестве составных элементов демографического процесса мы рассматриваем только рождаемость и смертность.

Рождаемость является одним «... из основных показателей, отображающий частоту рождений в определенной группе населения на той или иной территории в течение года» [15, с. 324] и/или «процесс деторождения в совокупности людей, составляющих поколение или совокупности поколений – населения» [16, с. 431].

В соответствующей литературе смертность определяется как:

- «убыль населения в связи со смертью» [15, с. 323] или как

- «массовый статистический процесс вымирания поколения или населения, складывающийся из множества единичных смертей, наступающих в различных возрастах» [19, с. 432].

В свою очередь смерть представляет собой

- «неизбежный исход всякой индивидуальной человеческой жизни» [23, с. 81];

- «окончательное прекращение всех признаков жизни по прошествии любого времени после того, как имело место живорождение (послеродовое прекращение жизненных функций без какой-либо возможности их восстановления)» [24, с. 14];

- «необратимое прекращение жизнедеятельности организма, неизбежная стадия его существования» [12, с. 276] или

- «прекращение жизни, которая на сегодняшний день определяется медициной как «смерть мозга» [24, с. 208].

Как видно из предыдущих определений рождаемость и смертность представляют собой совокупность событий, относящихся не к отдельному человеку, а, именно, к общему числу людей, образующих сумму поколений, часть из которых, способная работать, и представляет собой трудовые ресурсы.

Библиографический список

1. Пирожков, С.И. Демографические процессы и возрастная структура населения. – М., 1976.
2. Слесарев, Г.А. Демографические процессы и социальная структура социалистического общества. – М., 1978.
3. Басалаева, Н.А. Моделирование демографических процессов и трудовых ресурсов. – М., 1978.
4. Ткаченко, А.А. Экономические последствия современных демографических процессов в СССР. – М., 1978.
5. Литвинова, Г.И. Право и демографические процессы в СССР. – М., 1981.
6. Волков, А.Г. Демографические процессы и их закономерности / А.Г. Волков [и др.]. – М., 1986.
7. Соболева, С.В. Демографические процессы в региональном социально-экономическом развитии. – Новосибирск, 1988.
8. Большой толковый социологический словарь. – М., 1999. – Т. 2.
9. Лылова, О.В. Демографические процессы и экономическое поведение сельского населения в условиях реформ: дис. ... канд. экон. наук, М., 2001.
10. Мотрич, Е.Л. Формирование и динамика населения как фактор экономического развития Дальнего Востока России: дис. ... д-ра экон. наук. – Хабаровск, 2006.
11. Бутенко, И.В. Статистическое исследование влияния демографических процессов на воспроизводство трудовых ресурсов региона (на материале Орловской области): автореф. дис. ... канд. экон. наук. – Орел, 2007.
12. Ищенко, А.Н. Региональные особенности современного демографического развития России: дис. ... д-ра экон. наук. – М., 2008.
13. Демографический энциклопедический словарь / под ред. Д.И. Валентей [и др.]. – М., 1985.
14. Александрова, З.Е. Словарь синонимов русского языка. – М., 1971.
15. Социологический энциклопедический словарь на русском, немецком, французском и чешском языках / Редактор-координатор – акад. РАН Г. В. Осипов. – М., 1998.
16. Статистический словарь / под ред. М.А. Королева. – М., 1989.
17. Зверева, Н.В. Основы демографии: учеб. пособие / Н.В. Зверева, И.Н. Веселкова, В.В. Елизаров. – М., 2004.
18. Российская социологическая энциклопедия / под общ. ред. акад. РАН Г. В. Осипова. – М., 1998.
19. Медков, В.М. Демография: уч. пособие / серия «Учебники и учебные пособия». – Ростов-на-Дону, 2002.
20. Лармин, О.В. Методологические проблемы изучения народонаселения. – М., 1975.
21. Недолужко, Л.Н. Взаимосвязи и взаимообусловленность экономических и демографических процессов (на примере Кыргызской республики): дис. ... канд. экон. наук. – М., 2004.
22. Руденко, Г.Г. Формирование рынков труда: уч. пособ. / Г.Г. Руденко, Б.Ч. Муртозаев, под. ред. проф. Ю.Г. Одегова. – М., 2004.
23. Вишневский, А.Г. Воспроизводство населения и общество: история, современность, взгляд в будущее. – М., 1982.
24. Принципы и рекомендации для системы статистического учета естественного движения населения. Организация Объединенных Наций. – Litho in United Nations. – New York 01-28089, 2003. – August.

Bibliography

1. Pirozhkov, S.I. Demograficheskie processy i vozrastnaya struktura naseleniya. – M., 1976.
2. Slesarev, G.A. Demograficheskie processy i socialnaya struktura socialisticheskogo obshchestva. – M., 1978.
3. Basalayaeva, N.A. Modelirovanie demograficheskikh processov i trudovykh resursov. – M., 1978.
4. Tkachenko, A.A. Ekonomicheskie posledstviya sovremennikh demograficheskikh processov v SSSR. – M., 1978.
5. Litvinova, G.I. Pravo i demograficheskie processy v SSSR. – M., 1981.
6. Volkov, A.G. Demograficheskie processy i ikh zakonornosti / A.G. Volkov [i dr.]. – M., 1986.
7. Soboleva, S.V. Demograficheskie processy v regionalnom socialno-ekonomicheskom razviti. – Novosibirsk, 1988.
8. Bolshoy tolkoviy sociologicheskij slovar. – M., 1999. – T. 2.
9. Lihlova, O.V. Demograficheskie processy i ekonomicheskoe povedenie sel'skogo naseleniya v usloviakh reform: dis. ... kand. ehkon. nauk, M., 2001.

10. Motrich, E.L. Formirovanie i dinamika naseleniya kak faktor ehkonomicheskogo razvitiya Dal'nego Vostoka Rossii: dis. ... d-ra ehkon. nauk. – Khabarovsk, 2006.
11. Butenko, I.V. Statisticheskoe issledovanie vliyaniya demograficheskikh processov na vosпроизводство trudovykh resursov regiona (na materiale Orlovskoy oblasti): avtoref. dis. ... kand. ehkon. – Orel, 2007.
12. Ithenko, A.N. Regionalniye osobennosti sovremennogo demograficheskogo razvitiya Rossii: dis. ... d-ra ehkon. nauk. – M., 2008.
13. Demograficheskiy ehnciklopedicheskiy slovar' / pod red. D.I. Valentey [i dr.]. – M., 1985.
14. Aleksandrova, Z.E. Slovar' sinonimov russkogo yazhka. – M., 1971.
15. Sociologicheskiiy ehnciklopedicheskiy slovar' na russkom, nemeckom, francuzskom i cheshskom yazhках / Redaktor-koordinator – akad. RAN G. V. Osipov. – M., 1998.
16. Statisticheskiiy slovar' / pod red. M.A. Koroleva. – M., 1989.
17. Zvereva, N.V. Osnovnyy demografii: ucheb. posobie / N.V. Zvereva, I.N. Veselkova, V.V. Elizarov. – M., 2004.
18. Rossiyskaya sociologicheskaya ehnciklopediya / pod obsh. red. akad. RAN G. V. Osipova. – M., 1998.
19. Medkov, V.M. Demografiya: uch. posobie / seriya «Uchebniki i uchebnye posobiya». – Rostov-na-Donu, 2002.
20. Larmin, O.V. Metodologicheskie problemy izucheniya narodonaseleniya. – M., 1975.
21. Nedoluzhko, L.N. Vzaimosvyazi i vzaimoobuslovlennost' ehkonomicheskikh i demograficheskikh processov (na primere Kihrgiyskoy respubliki): dis. ... kand. ehkon. nauk. – M., 2004.
22. Rudenko, G.G. Formirovanie rihnkov truda: uch. posob. / G.G. Rudenko, B.Ch. Murtozaev, pod. red. prof. Yu.G. Odegova. – M., 2004.
23. Vishnevskiy, A.G. Vosпроизводство naseleniya i obthestvo: istoriya, sovremennost', vzglyad v buduthee. – M., 1982.
24. Principy i rekomendacii dlya sistem statisticheskogo ucheta estestvennogo dvizheniya naseleniya. Organizaciya Objhedinennikh Naciy. – Litho in United Nations. - New York 01-28089, 2003. – August.

Статья поступила в редакцию 07.12.11

Раздел 9

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Редактор раздела:

СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ – кандидат юридических наук, доцент, зав. кафедрой уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)

УДК 342.25(571.14)

Bruk N.V. SOME PROBLEMS ABOUT BOUNDARY DELIMITATION BETWEEN STATE AUTHORITIES OF THE RUSSIAN FEDERATION AND LOCAL SELF-GOVERNMENT (AS AN EXAMPLE OF NOVOSIBIRSK REGION AND THE CITY OF NOVOSIBIRSK). This article describes the constitutional foundations of boundary delimitation between state authorities of the Russian Federation and local self-government, the ways of determining competence. The author highlights the problems of legal regulation of division of powers between public authorities. The paper also contains directions to overcome these problems.

Key words: local self-government, competence, terms of reference, powers, levels of public authority.

Н.В. Брук, аспирантка Института философии и права СО РАН, ст. преп. каф. государственно-правовых дисциплин НОУ ВПО Новосибирский гуманитарный институт, г. Новосибирск, E-mail: w.bruk@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ПОЛНОМОЧИЙ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ СУБЪЕКТА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ И ГОРОДА НОВОСИБИРСКА)*

В статье описаны конституционные основы разграничения полномочий органов государственной власти субъекта Российской Федерации и органов местного самоуправления, описаны способы определения компетенции, выделены проблемы правового регулирования вопросов разграничения полномочий между органами публичной власти и намечены пути преодоления этих проблем.

Ключевые слова: местное самоуправление, компетенция, предметы ведения, полномочия, уровни публичной власти.

Вопрос разграничения полномочий органов местного самоуправления и органов государственной власти, при управлении закрепленными за ними территориями является принципиальным. Конституция России, устанавливая предметы исключительного ведения Российской Федерации (ст. 71), совместного ведения Российской Федерации и субъектов РФ (ст. 72), порядок формирования предметов ведения субъектов РФ (ст. 73), основные направления деятельности органов местного самоуправления (ст. 132), определила основу для разграничения государственных дел в Российском государстве между различными уровнями публичной власти [1].

Цель исследования – оценка состояния правового регулирования некоторых вопросов, связанных с разграничением предметов ведения между органами местного самоуправления и государственной власти.

Конституционные положения о разграничении предметов ведения являются исходным положением для нормотворческой работы по установлению правового пространства для всех уровней публичной власти России. Однако в действующем законодательстве они не всегда учитываются.

Во-первых, отсутствие единого подхода к применению понятий «предмет ведения», «компетенция», «полномочия» нередко приводит к смешению их содержания. После определения предметной сферы, т.е. предмета ведения, для каждого уровня властных структур более корректно определять их полномочия, обязанности и ответственность.

Во-вторых, отсутствие в Конституции предмета совместного ведения между органами государственной власти субъектов РФ

и органами местного самоуправления входит в противоречие с ее фактическим наличием. Например, в ст. 5 Федерального закона от 02.03.2007 № 25-ФЗ «О муниципальной службе в Российской Федерации» (в ред. от 21.10.2011 № 288-ФЗ) установлено единство принципов организации муниципальной и государственной гражданской службы Российской Федерации [2]. Основной причиной является содержание ст. 12 Конституции РФ, где постулируется самостоятельность и организационное обособление местного самоуправления. Следовательно, основной целью муниципальной политики является продолжение целей государственной политики, что предполагает ее реализацию в конкретных предметных сферах посредством распределения правомочий, обязанностей и ответственности.

В-третьих, нестабильность законодательной базы, регламентирующей общие принципы организации местного самоуправления в России. В частности, в Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» № 131-ФЗ (далее ФЗ № 131) с момента его принятия, т.е. с 2003 г. внесено 62 поправки, 9 из которых в 2011 году [3]. Они повлекли за собой изменения других нормативных актов, в том числе в Налогового, Земельного и Бюджетного кодексов РФ. Это свидетельствует об отсутствии у законодателей представлений о сути «общих принципов организации местного самоуправления».

В-четвертых, в законах, регулирующих предметы ведения местного самоуправления, используются методы позитивного и негативного регулирования. В первом случае определяется перечень вопросов, которыми местное самоуправление может за-

* Статья выполнена при поддержке мэрии г. Новосибирска (грант мэрии молодым ученым и специалистам). Решение Координационного совета по поддержке деятельности молодых ученых (протокол № 13 от 06.05.2011).

ниматься, в другом случае указываются вопросы, не входящие в сферу действия органов местного самоуправления. Остальными, т.е. не перечисленными они вправе заниматься. Оба эти способа уместны для определения предметов ведения, однако в них не просматриваются полномочия, обязанности и ответственность за положение дел. Следовательно, при правовом регулировании следует четко обозначать ее суть, обеспечивающую разграничение не только предметов ведения различных уровней властных структур, но также распределение между ними функционально значимых правомочий, обязанностей и ответственности.

Это особенно видно на примере разграничения объектов собственности между органами государственной власти, в частности Новосибирской области и органами местного самоуправления города Новосибирска и правового обеспечения вопросов управления муниципальным имуществом. Они нашли свое отражение в следующих нормативных актах: Закон Новосибирской области от 09.06.2010 № 509-ОЗ «О внесении изменений в Закон Новосибирской области «Об управлении и распоряжении государственной собственностью Новосибирской области»» (принят постановлением Новосибирского областного Совета депутатов от 03.06.2010 № 509-ОСД); Закон Новосибирской области от 14.04.2003 № 108-ОЗ (ред. от 02.12.2010) «Об использовании земель на территории Новосибирской области» (принят постановлением Новосибирского областного Совета депутатов от 27.03.2003 № 108-ОСД); Положение о департаменте имущества и земельных отношений Новосибирской области (утв. постановлением губернатора Новосибирской области от 13 мая 2010 г. № 153); Решение № 708 от 09.10.2007 «О департаменте земельных и имущественных отношений мэрии г. Новосибирска» [4]. В этих нормативных актах уточнены нормы, регулирующие земельные, градостроительные правоотношения, а так же правоотношения по реализации органами государственной власти НСО и органами местного самоуправления г. Новосибирска возложенных на них полномочий в данных сферах хозяйствования. Конкретизированы положения федеральных законов относительно управления, использования и распоряжения государственной и муниципальной собственностью.

Неоправданно высокая законодательная активность Государственной Думы РФ в части разграничения полномочий между различными уровнями публичной власти в Российской Федерации посредством внесения поправок в действующие нормативные акты свидетельствует о недостатках при разработке исходных и концептуально значимых положений принимаемых федеральных законов. Поэтому эта проблема требует своего научно обоснованного разрешения. Например, Мэрией г. Новосибирска в 2011 г. был объявлен конкурс на соискание грантов молодыми учеными. В одной из предложенных тем поднята проблема «Разработка методики определения и практического применения критериев разграничения полномочий органов местного самоуправления города Новосибирска и органов государственной власти Новосибирской области» [5].

Для того, чтобы качественно разрешить данную проблему следует обратиться к опыту научных исследований. Например, проблемы организации власти на центральном и местном уровнях затрагивались в работах известных российских юристов и политиков еще в дореволюционное время (В. Безобразова, А. Васильчикова, А. Велихова, А. Градовского, Н. Лазаревского, В. Лешкова). В них хорошо показана взаимосвязь общественно-политической и общественно-экономической динамики с особенностями государственного устройства и развитием самоуправленческих начал в управлении.

Вопросами разграничения полномочий между уровнями публичной власти занимались С.А. Авакьян, О.Е. Кутафин, Н.С. Бондарь, Т.М. Бялкина, Л.П. Волкова, В.И. Васильев, М.Ю. Дитятковский, Л.Т. Чихладзе, Шугрина, и др. Так, по мнению А.Н. Пиптюка термин «компетенция» представляет собой правовой способ (средство) распределения труда по управлению обществом [6]. Здесь мы видим явное предметов ведения и отсутствие правомочий, обязанностей и ответственности. О.Е. Кутафин определяет «компетенцию» органа местного самоуправления как сложную правовую категорию, структура которой складывается из предметов ведения, прав и обязанностей [7]. Вполне очевидно, что под «предметами ведения» понимаются сферы общественной жизни, в которых действует данный орган местного самоуправления, т.е. в которых он юридически компетентен. Однако наличие прав и обязанностей должно адекватно сопрягаться с ответственностью.

Говоря, об определении объема полномочий местного самоуправления и его органов, нужно отметить, что в Конституции РФ

этот вопрос недостаточно четко решен. В части 1 ст. 130 лишь в общем виде определены полномочия местного самоуправления: обеспечение самостоятельного решения населением вопросов местного значения, владение, пользование и распоряжение муниципальной собственностью. Другими словами, в Конституции РФ понятием «вопросы местного значения» фактически заменено понятие «предметы ведения муниципальных образований».

Второй элемент компетенции – права и обязанности, которые выступают главным её содержанием. Свои функции и задачи органы местного самоуправления реализуют путем осуществления принадлежащих им прав и обязанностей. Права и обязанности органов местного самоуправления тесно взаимосвязаны с предметами их ведения: если с определением предметов ведения органа дается ответ на вопрос, в каких областях жизни он в принципе компетентен, то права и обязанности характеризуют пределы возможностей органа в той или иной сфере общественных отношений [8].

Некоторые сферы деятельности (предметы ведения) органов государственной власти и местного самоуправления (экономическое развитие, образование, здравоохранение, социальная поддержка населения, охрана общественного порядка, охрана окружающей природной среды и др.) по российскому законодательству фактически совпадают, однако, это не означает совпадение их полномочий.

В отдельных случаях законодатель, относя саму сферу деятельности, т.е. предмет ведения к органам государственной власти, относит *участие* в осуществлении полномочий в этой сфере – к вопросам местного значения. Подобная формулировка по существу вуалирует вопросы государственного значения, выдавая их за вопросы местного значения. Термин «*участие*», понимаемый как сотрудничество, деятельность по совместному выполнению чего-либо, не определяет границ конкретных правомочий, обязанностей и ответственности, т.е. доли соучастия и позволяет законодателю произвольно расширять степень участия органов местного самоуправления в решении государственных вопросов за счет средств местных бюджетов [9]. Разъяснения разработчиков закона №131-ФЗ и некоторых экспертов сводятся к тому, что участие органов местного самоуправления в таких вопросах местного значения номинально и видится в определении правил игры в данной сфере отношений, установлении налоговых льгот для участников данных отношений и т.п. Многие муниципалитеты именно так и восприняли трактовку таких формулировок вопросов местного значения. Однако судебная практика, не вдаваясь в нюансы юридической терминологии вопросов местного значения, пошла по другому пути. Если тот или иной вопрос местного значения на территории муниципального образования не решался, то суд требовал обеспечить его реализацию именно финансовыми средствами муниципального образования.

Рассмотрим пример возникших на практике трудностей с разграничением полномочий между органами публичной власти (Новосибирской области и г. Новосибирска) и практического применения ч.2 ст.16.1 и толкования термина «*участие*» различными субъектами права. Так, в августе 2008 года начал работать «Новосибирский центр по проблемам домашних животных» — первая муниципальная организация, призванная согласно законодательству НСО и г. Новосибирска цивилизованно решать проблему бродячих животных, защищать и охранять их. В своей работе Центр должен руководствоваться законом Новосибирской области от 20.05.2004 №184-ОЗ «Об общих положениях содержания собак и кошек в Новосибирской области» (далее – Закон №184-ОЗ) Положением «О порядке содержания собак и кошек в городе Новосибирске», принятым решением городского Совета Новосибирска от 30.06.2006 № 303 (далее – Положение) [10], [11]. Данное Положение и решение создать такой Центр основывались ч.2 ст.16.1 ФЗ № 131: «Органы местного самоуправления городского округа вправе решать вопросы, указанные в ч.1 ст. 16.1, *участвовать в осуществлении иных государственных полномочий (не переданных им в соответствии со 19 ФЗ № 131), если это участие предусмотрено федеральными законами, а также решать иные вопросы, не отнесенные к компетенции органов местного самоуправления других муниципальных образований, органов государственной власти и не исключенные из их компетенции федеральными законами и законами субъектов Российской Федерации, за счет доходов местных бюджетов*».

Проблема заключается в том, что с самого начала Центр работал с нарушением этих законодательных актов и, по сути, не обладает полномочиями по отлову бродячих животных. В Совет

депутатов города Новосибирска 20.10.2010 г. принесен протест прокурора г. Новосибирска от 20.10.2010 № 2-311в-2010 на раздел 6 Положения. Согласно позиции прокурора города Новосибирска, органы местного самоуправления не наделены полномочиями по регулированию вопросов отлова и содержания безнадзорных кошек и собак по следующим основаниям. В соответствии со статьей 1 Федерального закона от 30.03.1999 № 52-ФЗ «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» (далее - Закон № 52-ФЗ) к санитарно-противоэпидемическим (профилактическим) мероприятиям относятся и иные меры, направленные на устранение или уменьшение вредного воздействия на человека факторов среды обитания, предотвращение возникновения и распространения инфекционных заболеваний и массовых неинфекционных заболеваний (отравлений) и их ликвидацию [12].

При этом согласно статье 3 Закона № 52-ФЗ законодательство в области обеспечения санитарно-эпидемиологического благополучия населения состоит из федеральных законов, а также принимаемых в соответствии с ними иных нормативных правовых актов Российской Федерации, законов и иных нормативных правовых актов субъектов Российской Федерации.

Кроме того, в соответствии с подпунктом 49 пункта 2 статьи 26.3 Федерального закона от 06.10.1999 № 184-ФЗ «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» к полномочиям органов государственной власти субъекта Российской Федерации по предметам совместного ведения, осуществляемым данными органами самостоятельно за счет средств бюджета субъекта Российской Федерации, относится полномочие по осуществлению мероприятий по предупреждению и ликвидации болезней животных, их лечению, защите населения от болезней, общих для человека и животных [13].

Следует отметить, что позиция прокурора города Новосибирска подтверждается судебной практикой. Как следует из Определения Верховного Суда РФ от 28.01.2010 № 32-В09-22, осуществление мер по предупреждению эпидемий и ликвидации их последствий, а также по охране окружающей среды, в том числе установление порядка отлова и содержания безнадзорных животных, является расходным обязательством субъектов Российской Федерации и относится к компетенции органов государственной власти субъекта Российской Федерации [14].

При этом исходя из системного толкования пункта 2 статьи 16.1 Федерального закона от 06.10.2003 № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» органы местного самоуправления не вправе решать вопросы, которые в соответствии с законодательством отнесены к компетенции органов государственной власти.

Органы местного самоуправления города Новосибирска в соответствии с требованиями ст.19 Закона № 131-ФЗ отдельными государственными полномочиями в данной области федеральными законами и законами субъекта не наделены.

С учетом изложенного, принятие представительными органами местного самоуправления нормативного правового акта, содержащего положения, регламентирующие вопросы отлова безнадзорных кошек и собак, регулирующие правоотношения в сфере санитарно-эпидемиологического благополучия населения не входит в его компетенцию.

Как же все-таки городу получить законно правомочия для «Центра» по отлову и изъятию бездомных животных, а также получить возможность использовать бюджетные средства для этих целей. Решение, в следующем, в соответствии с Федеральным законом № 184-ФЗ предусмотрено, что орган местного самоуправления может наделяться отдельными государственными полномочиями субъекта РФ по решению данного вопроса, с передачей органу МСУ необходимых материальных и финансовых ресурсов. Если Новосибирская область передаст свои полномочия в этой сфере мэрии города Новосибирска, то соответственно

«Центр» и Положение Городского Совета депутатов Новосибирска будут приняты законно в пределах выделенной компетенции (путем принятия Областного закона о передаче отдельных государственных полномочий). Тем более что практика принятия подобных законов в Новосибирской области имеется (Закон Новосибирской области от 13.12.2006 № 65-ОЗ «О наделении органов местного самоуправления муниципальных районов и городских округов в Новосибирской области отдельными государственными полномочиями Новосибирской области по обеспечению социального обслуживания отдельных категорий граждан»: Закон НСО от 9 декабря 2005 года № 348-ОЗ «О наделении органов местного самоуправления в Новосибирской области отдельными государственными полномочиями Новосибирской области в сфере социальной поддержки детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей»; Закон НСО от 9 декабря 2005 года № 347-ОЗ (в ред. от 05.05.2011 № 66-ОЗ) «О наделении органов местного самоуправления в Новосибирской области отдельными государственными полномочиями Новосибирской области в сфере здравоохранения».

Существуют проблемы и в сфере передачи субъектами Российской Федерации органам местного самоуправления государственных полномочий. Представляется целесообразным остановиться на следующих проблемных моментах. Например, до настоящего времени остается открытым вопрос о пределах делегирования государственных полномочий. Очевидно, что существуют отдельные государственные полномочия, которые не могут быть делегированы органам местного самоуправления, ни при каких обстоятельствах, их круг определен только специальными законами, но нормы Федерального закона №131, этот вопрос не регулируют.

Нет единого мнения по вопросу, касающемуся объема передаваемых муниципальным образованиям полномочий – осуществлять передачу равного объема полномочий одновременно всем органам местного самоуправления либо, используя механизм постепенной поэтапной передачи, наделять полномочиями конкретные муниципалитеты. Причина данного явления коренится в терминологической путанице. Вполне очевидно, что любое полномочие является совокупностью правомочий, обязанностей и адекватной ответственности. Поэтому законодателю следует использовать именно эти понятия. Особенно это видно на примерах, связанных с порядком делегирования и возвращения (отзыва) делегированных муниципальным органам государственных полномочий.

Теоретические выводы заключаются в следующем.

1. Одной из приоритетных задач повышения эффективности государственной политики является выработка принципов появления, наполнения правовым, функциональным и ресурсным содержанием предметов ведения и полномочий, отнесения их к тому или иному уровню власти, а также ликвидации устаревших и не оправдавших себя предметов ведения и полномочий.

2. Разграничение полномочий должно опираться на научно проработанную и законодательно выдержанную конструкцию понятий «компетенция», «предметы ведения», «полномочия», «вопросы местного значения», «установление предметов ведения», «разграничение полномочий»; «совместное ведение», исключая при этом расплывчатые формулировки такие, как «создание условий», «участие в...», «содействие...» применительно к вопросам местного значения.

3. В действующем законодательстве прослеживается позитивная тенденция усиления государственной модели организации местного самоуправления в Российской Федерации, что создает предпосылки реализации принципа единства системы государственной власти, закрепленного в ч. 3 ст. 5 Конституции РФ, с учетом роли и значимости местного самоуправления в решении единых государственных задач.

Библиографический список

1. Конституция (Основной закон) Российской Федерации. – М., 2009.
2. О муниципальной службе в Российской Федерации: Федеральный закон от 02.03.2007 № 25-ФЗ (в ред. от 21.10.2011 № 288-ФЗ) // Российская газета. – 2007. – 2 марта.
3. Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации: Федеральный закон № 131-ФЗ (в ред. от 25.07.2011) // Российская газета. – 2003. – 8 октября
4. О департаменте земельных и имущественных отношений мэрии г. Новосибирска: решение Совета депутатов г. Новосибирска № 708 от 09.10.2007 (в ред. от 24.05.2011) // Бюллетень органов местного самоуправления. - Новосибирск. - 2007. – № 6 от 23.10.
5. Решение Координационного совета по поддержке деятельности молодых ученых: протокол № 13 от 06.05.2011.
6. Пиптюк, А.Н. Проблемы разграничения полномочий в сфере земельных отношений между органами местного самоуправления и органами государственной власти // Современные проблемы юридической науки: материалы V международной научно-практической конф. молодых исследователей. – Новосибирск, 2009. - 4.2.

7. Кутафин О.Е. Компетенция местных Советов / О.Е. Кутафин, К.Ф. Шеремет. – М., 1982.
8. Авакьян, С.А. Правовое регулирование деятельности Советов. – М., 1980.
9. Канавина, О.С. Разграничение компетенции и проблемы временного осуществления органами государственной власти отдельных полномочий органов местного самоуправления: автореф. дис. ...канд. юрид. наук. – Омск. – 2009.
10. Об общих положениях содержания собак и кошек в Новосибирской области: закон Новосибирской области от 20.05.2004 № 184-ОЗ. – [Э/р]. – КонсультантПлюс: справочно-поисковая система.
11. О порядке содержания собак и кошек в городе Новосибирске: Положение (принято решением городского Совета Новосибирска) от 30.06.2006 № 303 // Бюллетень органов местного самоуправления города Новосибирска. – 2007. – № 25. – Ч. 2 от 28.12.
12. О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения: Федеральный закон от 30.03.1999 № 52-ФЗ // Российская газета. – 1999. – № 64-65. – 6 апреля.
13. Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации: Федеральный закон от 06.10.1999 № 184-ФЗ // Российская газета. – 1999. – № 206. – 19 октября.
14. Определения Верховного Суда РФ от 28.01.2010 № 32-В09-22 [Э/р]. – Р/д: vsrf.ru

Bibliography

1. Konstituciya (Osnovnoy zakon) Rossiyskoy Federacii. – М., 2009.
2. O municipal'noy sluzhbe v Rossiyskoy Federacii: Federal'niy zakon ot 02.03.2007 № 25-FZ (v red. ot 21.10.2011 № 288-FZ) // Rossiyskaya gazeta. – 2007. – 2 marta.
3. Ob obshchikh principakh organizacii mestnogo samoupravleniya v Rossiyskoy Federacii: Federal'niy zakon № 131-FZ (v red. ot 25.07.2011) / Rossiyskaya gazeta. – 2003. – 8 oktyabrya
4. O departamente zemel'nykh i imushchestvennykh otnosheniy mezhdu gosudarstvennyimi i ne gosudarstvennyimi organami mestnogo samoupravleniya: reshenie Soveta deputatov g. Novosibirsk № 708 ot 09.10.2007 (v red. ot 24.05.2011) // Byulleten' organov mestnogo samoupravleniya. - Novosibirsk. - 2007. – № 6 ot 23.10.
5. Reshenie Koordinatsionnogo soveta po podderzhke deyatel'nosti molodykh uchennykh: protokol № 13 ot 06.05.2011.
6. Pityuk, A.N. Problemy razgranicheniya polnomochiy v sfere zemel'nykh otnosheniy mezhdu organami mestnogo samoupravleniya i organami gosudarstvennoy vlasti // Sovremennye problemy yuridicheskoy nauki: materialy V mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konf. molodykh issledovateley. – Novosibirsk, 2009. – Ch.2.
7. Kutaфин О.Е. Компетенция местных Советов / О.Е. Кутафин, К.Ф. Шеремет. – М., 1982.
8. Avakyan, S.A. Pravovoe regulirovanie deyatel'nosti Sovetov. – М., 1980.
9. Kanavina, O.S. Razgranichenie kompetencii i problemih vremennogo osushchestvleniya organami gosudarstvennoy vlasti otdel'nykh polnomochiy organov mestnogo samoupravleniya: avtoref. dis. ...kand. yurid. nauk. – Омск. – 2009.
10. Ob obshchikh polozheniyakh soderzhaniya sobak i koshek v Novosibirskoy Oblasti: zakon Novosibirskoy oblasti ot 20.05.2004 № 184-OZ. – [Eh/r]. – KonsultantPlyus: spravочно-poiskovaya sistema.
11. O poryadke soderzhaniya sobak i koshek v gorode Novosibirsk: Polozhenie (prinyato resheniem gorodskogo Soveta Novosibirsk) ot 30.06.2006 № 303 // Byulleten' organov mestnogo samoupravleniya goroda Novosibirsk. – 2007. – № 25. – Ch. 2 ot 28.12.
12. O sanitarno-ehpidemiologicheskom blagopoluchii naseleniya: Federal'niy zakon ot 30.03.1999 № 52-FZ // Rossiyskaya gazeta. – 1999. – № 64-65. – 6 aprelya.
13. Ob obshchikh principakh organizacii zakonodatel'nykh (predstavitel'nykh) i ispolnitel'nykh organov gosudarstvennoy vlasti subjektov Rossiyskoy Federacii: Federal'niy zakon ot 06.10.1999 № 184-FZ // Rossiyskaya gazeta. – 1999. – № 206. – 19 oktyabrya.
14. Opredeleniya Verkhovnogo Suda RF ot 28.01.2010 № 32-V09-22 [Eh/r]. – R/d: vsrf.ru

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 340.1

Chadrinova L.A. TACTICS IN THE TECHNOLOGY ELEMENT OF DEFECTION OF ERRONEOUS LAW-ENFORCEMENT ACTIVITY. The article the problematics of such technology element of defection of erroneous law-enforcement activity as tactics is considered. The analysis of its nature and structure is given.

Key words: tactics in technology of defection of erroneous law-enforcement activity.

Л.А. Шадринова, аспирант ЯГУ им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, E-mail: shadrinova@ystu.ru

ТАКТИКА В ТЕХНОЛОГИИ УСТАНОВЛЕНИЯ ОШИБОЧНОЙ ПРАВОПРИМЕНИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблематика такого элемента технологии установления ошибочной правоприменительной деятельности как тактика. Дается анализ ее природы и структуры.

Ключевые слова: **ошибочная правоприменительная деятельность, юридическая тактика, тактический прием, тактическая операция, тактическая комбинация.**

Не вызывает сомнений, что установление ошибочной правоприменительной деятельности зависит от умения правоприменителя организовать контрольные мероприятия (деятельность) и эффективно использовать общесоциальные, технические и специально-юридические средства. Сходя из этого можно предположить, что необходимым элементом рассматриваемой технологии, как в прочем и любой другой юридической технологии, следует признать тактику.

В юридической науке достаточно разработанными считаются понятия следственной и криминалистической тактики [1]. Если абстрагироваться от обстоятельств, вызывавших в разные периоды полемику среди ученых-процессуалистов и криминалистов, и сосредоточить внимание на концептуальных моментах предмета исследования, то можно утверждать, что все они, за редким исключением, рассматривали криминалистическую тактику как систему научных положений и разрабатываемых на их основе рекомендаций по организации и планированию предварительного и судебного следствия, определению линии поведения лиц, осуществляющих судебное исследование, и приемов проведения

отдельных следственных и судебных действий, направленных на собирание и исследование доказательств, на установление причин и условий, способствовавших совершению и сокрытию преступлений, а в конечном счете – на установление истины по уголовному делу [2, с. 273]. Однако криминалистическая тактика не исчерпывает всего многообразия возможностей применения средств в юридической практике.

Вопросами юридической тактики с позиции общей теории права одним из первых стал заниматься В.Н. Карташов. По его мнению, юридическая тактика в самом широком смысле представляет искусство умело, с помощью эффективных приемов, способов и методов управлять субъектами и участниками технологического процесса, оптимально организовывать юридические действия и операции, использовать общесоциальные, технические и специально – юридические средства для вынесения качественных решений и достижения поставленных целей и задач (частных и промежуточных, ближайших и второстепенных и т.п.) [3, с. 19]. Данное определение мы примем за основу для дальнейшего исследования тактики установления ошибочной правоприменительной деятельности.

Вопрос о правомерности включения в содержание юридической тактики приемов, способов, методов и правил в научных публикациях решается практически единым образом [4]. Такое понимание структуры юридической тактики в целом заслуживает одобрения. Однако в него следует внести одно принципиальное уточнение. Соглашаясь с С.В. Судаковой, отметим тот факт, что важную часть тактики составляют научно разработанные и сформулированные в конкретной практической деятельности основы ее организации и планирования [5, с. 84]. При этом содержание указанных элементов юридической тактики зависит от специфики конкретной юридической деятельности и характера используемых средств (материальных, интеллектуальных и т.д.).

Важнейшим элементом содержания тактики установления правоприменительных ошибок является тактический прием. В юридической литературе в рамках криминалистики существует несколько распространенных дефиниций данного понятия, обстоятельный анализ которых осуществлен Д.Д. Мещеряковым [6, с. 64]. Он обращает внимание на основную недостаточность рассмотренных им определений тактического приема – неоправданное сужение области применения до сферы осуществления предварительного следствия, выполнения криминалистических действий или проведения уголовного процесса в целом.

Д.Д. Мещеряков выделил существенные признаки тактических приемов правоприменительной практики и сформулировал определение исследуемого явления: «Тактический прием – это элемент правоприменительной тактики, который выражается в форме использования компетентным субъектом в конкретной социально-правовой ситуации на альтернативной основе имеющихся в распоряжении ресурсов с учетом научных знаний, накопленного юридического опыта, правил профессиональной этики и т.п., способствующих наиболее эффективному достижению оптимальных результатов (целей) правоприменения» [7, с. 108]. Данное понимание тактического приема мы возьмем за основу применительно к исследованию тактики установления правоприменительных ошибок вообще и приемов в частности.

По мнению подавляющего числа авторов, тактические приемы должны отвечать критериям допустимости, то есть возможности применения данных приемов в конкретных правовых ситуациях, а именно: законности, научной обоснованности, правилам морали (обычаев, нравов), нормам профессиональной этики, а также повышению эффективности деятельности субъекта соответствующей юридической практики [8].

Внешне тактический прием выражается в качестве определенных эффективных, рациональных действий (нередко системы действий), которые могут быть как активными, так и проявляться в форме пассивного поведения.

Например, определение суда апелляционной инстанции с требованием о предоставлении подлинного экземпляра договора, подлинность подписи одной из сторон в котором ставится под сомнение, содержит указание на ч. 9 ст. 66 АПК РФ: «В случае неисполнения обязанности представить истребуемое судом доказательство по причинам, признанным арбитражным судом неуважительными, либо не извещения суда о невозможности предоставления доказательства вообще или в установленный срок на лицо, от которого истребуется доказательство, судом налагается судебный штраф в порядке и в размерах, которые установлены в главе 11 настоящего Кодекса».

Кроме того, в настоящее время большинство ученых придерживается позиции о самостоятельном существовании в юридической науке категорий «тактический прием», «тактическая операция» и «тактическая комбинация». Однако в литературе встречаются взаимно противоположные взгляды ученых на вопрос понимания последних двух категорий.

Так, В.И. Шиканов полагает, что тактическая комбинация – это сложная операция, связанная с «особо сложными, «многоходовыми» расчетами, основанными на возможностях рефлексивного анализа» [9, с. 120].

А.В. Дулов считает, что под термином «тактическая комбинация» следует понимать разновидность тактической операции, где используется совокупность следственных действий (иногда с привлечением оперативно-розыскных мероприятий), направленных на реализацию отдельных тактических приемов. При этом он не отрицает возможности самостоятельного существования тактических комбинаций [10, 45].

Примерно такой же точки зрения придерживаются и другие авторы. Так, А.Е. Михальчук и В.В. Степанов считают, что тактическая комбинация может носить как независимый характер, так и являться структурным элементом тактической операции [11, с. 36]. Аналогичной точки зрения придерживается и Р.А. Каледин [12, с. 36].

Н.А. Марочкин и В.Я. Решетников полагают, что тактическая операция представляет собой систему (совокупность) согласованных действий, таких как следственные, оперативно-розыскные и некоторые другие, а тактическая комбинация охватывает лишь систему приемов в рамках какого-либо одного следственного действия и никогда не охватывает оперативно-розыскные мероприятия [13; 23].

Практически аналогичной позиции относительно понимания тактической операции придерживаются В.Я. Колдин и С.Б. Росинский, которые считают, что тактическая операция объединяет как элементы тактической комбинации, заключающиеся в комплексе следственных действий, так и комплексы (приемы и методы) мероприятий оперативно-розыскных, контрольно-ревизионных органов и иных вспомогательных служб [14].

Р.С. Белкин понимает под тактической комбинацией определенное сочетание тактических приемов и следственных действий и иных мероприятий, преследующее цель решить конкретную задачу расследования и обусловленное этой целью и следственной ситуацией [15, с. 102]. При этом с точки зрения криминалистической тактики термин «комбинация», по мнению ученого, предпочтительней, поскольку включает в себя указание на объединяющее начало (единый замысел) и раскрывает сущность этого замысла – ухищрение, уловка как средство решения задачи.

Определить соотношение выше указанных категорий, на наш взгляд, поможет анализ их природы.

Так, внешне тактический прием выражается в осуществлении действия либо их определенной системы. Большинство ученых признает, что действие является основной единицей юридической деятельности. «Действия есть те основные «кирпичики» поведения, которые содержат в отличие от телодвижений и объективные, и субъективные его свойства, т.е. не только внешнюю его форму, но и внутреннее содержание (цель, мотив и т.п.)», – пишет В.Н. Кудрявцев [16, с. 9].

Следующим уровнем поведения теории права признают операцию (от лат. *operatio* – действие), определяемую «как комплекс действий, ориентированных на решение определенной задачи» [17, с. 126].

В то же время понятие «комбинация» пришло в криминалистику из теории и практики оперативно-розыскной деятельности, где в него включалась только совокупность оперативно-розыскных мероприятий.

Таким образом, обобщая приведенные позиции ученых по соотношению категорий «тактическая операция» и «тактическая комбинация», следует констатировать: тактическая комбинация является промежуточной категорией между приемом и операцией, при этом она может быть составляющей последней, а может проводиться и самостоятельно.

В качестве самостоятельных элементов содержания тактики установления правоприменительных ошибок следует выделить определенные способы совершения контрольных действий и операций. Способ – это конкретный путь достижения субъектом или участником технологии намеченной цели (результата) с помощью конкретных средств и при наличии определенных условий и предпосылок контрольной деятельности. Способы установления правоприменительных ошибок представляют собой комбинации действий и операций, осуществляемых в рамках различных тактических приемов, и обуславливают стиль юридической деятельности в этой сфере. При этом один и тот же способ может входить в структуру разных действий, а с другой стороны, одно и то же действие может выполняться разными способами.

Совокупность различных тактических приемов, отдельных действий и операций, а также способов, направленных на эффективное достижение результата контрольной юридической деятельности, образуют тот или иной метод действия субъекта контрольной юридической деятельности. Например, методами доказательной аргументации следует назвать правильные формы дедуктивных умозаключений, строгую аналогию, полную и научную индукции. Способы и методы установления правоприменительных ошибок могут быть поисковыми, познавательными и удостоверительными; логическими, психологическими, социологическими и другими; общими и специальными; следственными, судебными, гражданско-процессуальными, уголовно-процессуальными, арбитражно-процессуальными, административными, нотариальными и др.; инстанционными и процессуальными и др.

Одним из важных тактических способов изложения текстов правоприменительных актов является официально-деловой стиль, законодательный подстиль (юридический) [18].

В целом стилистика занимается изучением функциональных стилей, особенностей употребления в них языковых средств. Опираясь на фонологию, орфоэпию, лексику и грамматику, стилистика учит сознательному использованию их законов, определяет, насколько средства языка, соответствующие его нормам, отвечают целям и сфере употребления, учит четко, доходчиво и ярко выражать мысль, выбирая из нескольких однородных языковых единиц, близких или тождественных по значению, но отличающихся какими-либо оттенками, наиболее точные. При этом функциональная стилистика (раздел о стилях) выступает в качестве тактического способа изложения текстов юридических актов, а традиционная стилистика (раздел о языке) содержит тактические правила применения языковых средств.

Традиционно под официально-деловым стилем понимают функциональную разновидность современного литературного языка, обслуживающего сферу права, власти, администрации, коммерции, внутри- и межгосударственных отношений [19, 273]. Он реализуется почти исключительно в письменной форме для написания междоународных документов, оформления деловой переписки, законодательства, процессуальных и иных деловых бумаг. Устным может быть такой его жанр, как речь следователя или судьи во время допроса.

Другим тактическим способом, имеющим широкое распространение в контрольной юридической деятельности, является аргументация. Термином «аргументация» в словарях принято обозначать приведение доводов, аргументов в пользу чего-либо [20, с. 45-46].

А.А. Ивин, исследуя теорию аргументации, определяет последнюю как «приведение доводов с целью изменения позиции или убеждений другой стороны (аудитории)» [21, с. 7].

О.Д. Шипунова пишет, что «аргументация — это полное или частичное обоснование какого-либо утверждения с помощью других утверждений» [22, с. 126].

Н.В. Михалкин дает определение аргументации как атрибута деятельности юристов и судей: это целенаправленный логико-психологический процесс утверждения в сознании и деятельности субъекта воздействия образа (модели) или системы ценностей активной стороны [23, с. 177].

Наиболее точно, на наш взгляд, определяет правовую аргументацию Е.А. Макеева: «Это познавательный-ценностный способ убеждения в истинности (ложности), виновности (невиновности), справедливости (несправедливости) того или иного правового суждения, характеризующегося преимущественно вероятностным логическим выводом, диалоговостью и направленностью на аудиторию» [24, с. 13].

Следует отметить, что в контрольной юридической деятельности преимущественно применяется доказательная аргументация (дедуктивная), поскольку она обладает особой убедительностью и заключается в установлении истинности какого-либо положения с помощью логических средств и утверждений, достоверность которых уже установлена.

При этом процесс аргументации (доказывания) всегда является собой совокупность взаимосвязанных действий, в связи с чем по существу представляет собой тактическую операцию. Так, Н.В. Михалкин определяет доказательство как логическую операцию обоснования истинности какого-либо суждения (высказывания) с помощью других истинных и связанных с ним суждений (высказываний) [25, с. 207].

Изучение судебной правоприменительной практики свидетельствует о том, что судами кассационной инстанции посредством правильной аргументации выявляются правоприменительные ошибки.

Установление фактической и юридической основы любого дела в рамках гражданского (арбитражного) и уголовного процесса основано на логических правилах доказательной аргументации.

В юридической литературе в качестве относительно-самостоятельных элементов тактики выделяют разнообразные правила, представляющие собой систему научно-обоснованных положений, которым по форме и структуре должны отвечать правоприменительные акты-документы и акты-действия. Правила рассматриваемой технологии можно подразделить на правила изложения правоприменительного акта и правила принятия, оглашения, изменения, прекращения их (актов) действия.

К первой группе следует отнести грамматические (орфографические и пунктуационные), стилистические (лексические, синтаксические, морфологические), логические, юридические (например, ошибки в квалификации преступлений или связанные с назначением наказания) и иные правила.

Грамотно написанный и правильно оформленный текст документа отражает уровень культуры субъекта, его составляющего. Следует отметить, что нарушение филологических правил влечет зачастую несущественные правоприменительные ошибки, однако, однозначность понимания, убедительность, ясность судебного решения, обвинительного заключения, нотариального свидетельства и других актов будет утрачена, что будет способствовать снижению авторитета соответствующего органа или должностного лица.

Знание тактических приемов, способов, методов и правил позволяет контролирующим субъектам, анализируя тексты правоприменительных актов, выявлять таким образом ошибочную правоприменительную деятельность и устранять допущенные ошибки.

В результате проведенного исследования автор статьи пришел к выводу, что под тактикой установления ошибочной правоприменительной деятельности следует понимать умение субъектов контрольной юридической деятельности оптимально организовать свою деятельность и грамотно управлять ее участниками, с помощью соответствующих приемов, способов и методов рационально использовать общесоциальные, технические и специально-юридические средства для эффективной проверки правоприменительной деятельности и по ее итогам принимать качественные решения и достигать поставленные цели.

Библиографический список

1. Бозров, В. «Тактика судьи» в прошлом и настоящем уголовном процессе // Российская юстиция. — 2003. — № 10.
2. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. — М., 2006.
3. Карташов, В.Н. Юридическая технология или юридическая техника? Некоторые методологические аспекты исследования // Юридическая техника. — 2007. — № 1.
4. Мещеряков, Д.Д. Правоприменительная тактика (проблемы теории и практики): дис. ... канд. юрид. наук. — Ярославль, 2005.
5. Судакова, С.В. Технология предупреждения юридических конфликтов: дис. ... канд. юрид. наук. — Ярославль, 2004.
6. Мещеряков, Д.Д. Правоприменительная тактика: проблемы теории и практики: дис. ... канд. юрид. наук. — Ярославль, 2005.
7. Мещеряков, Д.Д. Правоприменительная тактика: проблемы теории и практики: дис. ... канд. юрид. наук. — Ярославль, 2005.
8. Сычева, О.А. Тактика судебного следствия: дис. ... канд. юрид. наук. — Казань, 2009.
9. Шиканов, В.И. Актуальные вопросы уголовного судопроизводства криминалистики в условиях современного научно-технического прогресса. — Иркутск, 1978.
10. Дулов, А.В. Тактические операции при расследовании преступлений. — Минск, 1979.
11. Михальчук, А.Е. Соотношение тактических операций и комбинаций в криминалистике // Проблемы интенсификации деятельности по расследованию преступлений. — Свердловск, 1987.
12. Каледин, Р.А. О содержании понятия «тактическая операция» // Тактическая операция и эффективность расследования. — Свердловск, 1986.
13. Марочкин, Н.А. Тактические операции в теории криминалистики и в практике расследования посягательств на имущество граждан: учебно-методическое пособие. — Саратов, 2001.
14. Колдин, В.Я. Логико-информационная структура следственного действия и тактической комбинации // Криминалистика: учебник для вузов / отв. ред Н.П. Яблоков. — М., 1996.
15. Криминалистика: учебник. — М., 2008.
16. Кудрявцев, В.Н. Правовое поведение: норма и патология. — М., 1982.
17. Климанда, К. Системный анализ и целевое управление. — М., 1974.
18. Ивакина, Н.Н. Профессиональная речь юриста: учебное пособие. — М., 1997.
19. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. — М., 2006.
20. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. Кузнецов С.В. — СПб., 1998.

21. Ивин, А.А. Теория аргументации. – М., 2000.
22. Шипунова, О.Д. Логика и теория аргументации. – М., 2005.
23. Михалкин Н.В. Логика и аргументация в судебной практике. – СПб., 2004.
24. Макеева, Е.А. Правовая аргументация как объект гносеологического анализа: автореф. дис. ... канд. философ. наук. – М., 2003.
25. Михалкин, Н.В. Логика и аргументация в судебной практике. – СПб., 2004.

Bibliography

1. Bozrov, V. «Taktika sudji» v proshlom i nastoyatsem ugolovnom processe // Rossiyskaya yusticiya. – 2003. – № 10.
2. Stilisticheskij ehnciklopedicheskiy slovarj russkogo yazihka. – М., 2006.
3. Kartashov, V.N. Yuridicheskaya tekhnologiya ili yuridicheskaya tekhnika? Nekotorie metodologicheskie aspektih issledovaniya // Yuridicheskaya tekhnika. – 2007. – № 1.
4. Metheryakov, D.D. Pravoprimenitel'naya taktika (problemih teorii i praktiki): dis. ... kand. yurid. nauk. – Yaroslavl, 2005.
5. Sudakova, S.V. Tekhnologiya preduprezhdeniya yuridicheskikh konfliktov: dis. ... kand. yurid. nauk. – Yaroslavl, 2004.
6. Metheryakov, D.D. Pravoprimenitel'naya taktika: problemih teorii i praktiki: dis. ... kand. yurid. nauk. – Yaroslavl, 2005.
7. Metheryakov, D.D. Pravoprimenitel'naya taktika: problemih teorii i praktiki: dis. ... kand. yurid. nauk. – Yaroslavl, 2005.
8. Sihcheva, O.A. Taktika sudebnogo sledstviya: dis. ... kand. yurid. nauk. – Kazanj, 2009.
9. Shikanov, V.I. Aktualnihe voprosih ugolovnogho sudoproizvodstva kriminalistiki v usloviyakh sovremennogo nauchno-tekhnicheskogo progressa. – Irkutsk, 1978.
10. Dulov, A.V. Takticheskie operacii pri rassledovanii prestupleniy. – Minsk, 1979.
11. Mikhajchuk, A.E. Sootnoshenie takticheskikh operacij i kombinacij v kriminalistike // Problemih intensivkacii deyatel'nosti po rassledovaniyu prestupleniy. – Sverdlovsk, 1987.
12. Kaledin, R.A. O sodержanii ponyatiya «takticheskaya operaciya» // Takticheskaya operaciya i ehffektivnostj rassledovaniya. – Sverdlovsk, 1986.
13. Marochkin, N.A. Takticheskie operacii v teorii kriminalistiki i v praktike rassledovaniya posyagatel'stv na imuthestvo grazhdan: uchebno-metodicheskoe posobie. – Saratov, 2001.
14. Koldin, V.Ya. Logiko-informacionnaya struktura sledstvennogo deystviya i takticheskoy kombinacii // Kriminalistika: uchebnik dlya vuzov / otv. red N.P. Yablokov. – М., 1996.
15. Kriminalistika: uchebnik. – М., 2008.
16. Kudryavcev, V.N. Pravovoe povedenie: norma i patologiya. – М., 1982.
17. Klimand, K. Sistemniyh analiz i celevoe upravlenie. – М., 1974.
18. Ivakina, N.N. Professional'naya rechj yurista: uchebnoe posobie. – М., 1997.
19. Stilisticheskij ehnciklopedicheskiy slovarj russkogo yazihka. – М., 2006.
20. Bol'shoyj tolkovihyj slovarj russkogo yazihka / sost. i gl. red. Kuznecov S.V. – SPb., 1998.
21. Ivin, A.A. Teoriya argumentacii. – М., 2000.
22. Shipunova, O.D. Logika i teoriya argumentacii. – М., 2005.
23. Mikhalkin N.V. Logika i argumentaciya v sudebnoj praktike. – SPb., 2004.
24. Makeeva, E.A. Pravovaya argumentaciya kak objhekt gnozeologicheskogo analiza: avtoref. dis. ... kand. filosof. nauk. – М., 2003.
25. Mikhalkin, N.V. Logika i argumentaciya v sudebnoj praktike. – SPb., 2004.

Статья поступила в редакцию 12.12.11

Раздел 10

ЭКОЛОГИЯ.

ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Редакторы раздела:

АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ – доктор биологических наук, профессор, зам директора по научной работе Учреждения Российской академии Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул)

НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ – доктор медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)

УДК 574.24+582.26

Markina Zh.V., Aizdaicher N.A. **CELLS NUMBER DYNAMIC AND CHLOROPHYLL A CONTENT ANALYSIS OF MICROALGAE PHAEODACTYLUM TRICORNUTUM FOR WATER OF PETER THE GREAT BAY (JAPAN SEA) QUALITY ASSESSMENT.** Growth and chlorophyll a content estimation of microalgae *Phaeodactylum tricornutum* cultivated in water from different Peter the Great parts were conducted. Based on obtained data observed regions can be listed on degree of ecological situation deterioration in next order: south-western part of Peter the Great bay < Vostok bay < Amursky and Ussuriyski bays < Nakhodka bay.

Key words: pollution, environment quality assessment, microalga, *Phaeodactylum tricornutum*, chlorophyll A.

Ж.В. Маркина, науч. сотр., канд. биол. наук, Учреждение Российской академии наук Институт биологии моря им. А.В. Жирмунского ДВО РАН, г. Владивосток; **Н.А. Айздайчер** ст. науч. сотр., канд. биол. наук, Учреждение Российской академии наук Институт биологии моря им. А.В. Жирмунского ДВО РАН, г. Владивосток, E-mail: inmarbio@mail.primorye.ru

АНАЛИЗ ДИНАМИКИ ЧИСЛЕННОСТИ КЛЕТОК И СОДЕРЖАНИЯ ХЛОРОФИЛЛА А МИКРОВОДОРОСЛИ *PHAEODACTYLUM TRICORNUTUM* ДЛЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВОД ЗАЛИВА ПЕТРА ВЕЛИКОГО (ЯПОНСКОЕ МОРЕ)

Проведена оценка динамики роста и содержания хлорофилла а у микроводоросли *Phaeodactylum tricornutum*, выращенной в воде из разных районов зал. Петра Великого. На основе полученных данных исследованные районы по степени ухудшения экологической ситуации можно расположить в следующем порядке: юго-западная часть зал. Петра Великого < зал. Восток < Амурский и Уссурийский заливы < зал. Находка.

Ключевые слова: загрязнение, оценка качества среды, микроводоросль, *Phaeodactylum tricornutum*, хлорофилл А.

В последние десятилетия, несмотря на принимаемые меры, загрязнение Мирового океана неуклонно возрастает. На Дальнем Востоке России примером акватории, наиболее подверженной антропогенному загрязнению, может служить зал. Петра Великого Японского моря, что является предпосылкой для проведения регулярного мониторинга [1; 2].

Традиционно для оценки качества вод применяются методы химического анализа, однако далеко не все загрязняющие вещества и соединения могут быть выявлены в пробах воды. Кроме того, в воде могут содержаться продукты распада и взаимодействия токсикантов. В связи с этим проводятся исследования действия вод на лабораторных культурах организмов, которые дают интегральную характеристику состояния среды. Наиболее часто для этого используется микроводоросль *Phaeodactylum tricornutum* Bohlin (Bacillariophyta) вследствие своей чувствительности, удобства культивирования и круглогодичной доступности [3; 4].

В связи с вышеизложенным цель настоящей работы заключалась в исследовании состояния водной среды разных районов

зал. Петра Великого Японского моря на основе оценки действия его вод на динамику численности и содержание хлорофилла а микроводоросли *P. tricornutum*.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Пробы воды отбирали на 20 станциях из зал. Петра Великого в августе 2008 г. (рис. 1) из поверхностного слоя (0,5-1 м). Исследованные районы залива отличаются разной антропогенной нагрузкой. Юго-западная часть зал. Петра Великого подвергается воздействию водных масс р. Туманной, протекающей по густонаселенным районам Китая и имеющей самый интенсивный сток на юге Приморского края. Амурский и Уссурийский заливы испытывают антропогенный пресс города-порта Владивостока и прилегающих к заливам населенных пунктов. Зал. Восток является рекреационной зоной, кроме того, здесь находится морской заказник «Залив Восток». На берегах зал. Находка расположен г. Находка и крупнейшие на Дальнем Востоке России порты – Восточный и Находка, также в залив впадает р. Партизанская, несущая стоки с сельскохозяйственных угодий.



Рис. 1. Расположение станций отбора проб воды. Условные обозначения соответствуют номерам станций.

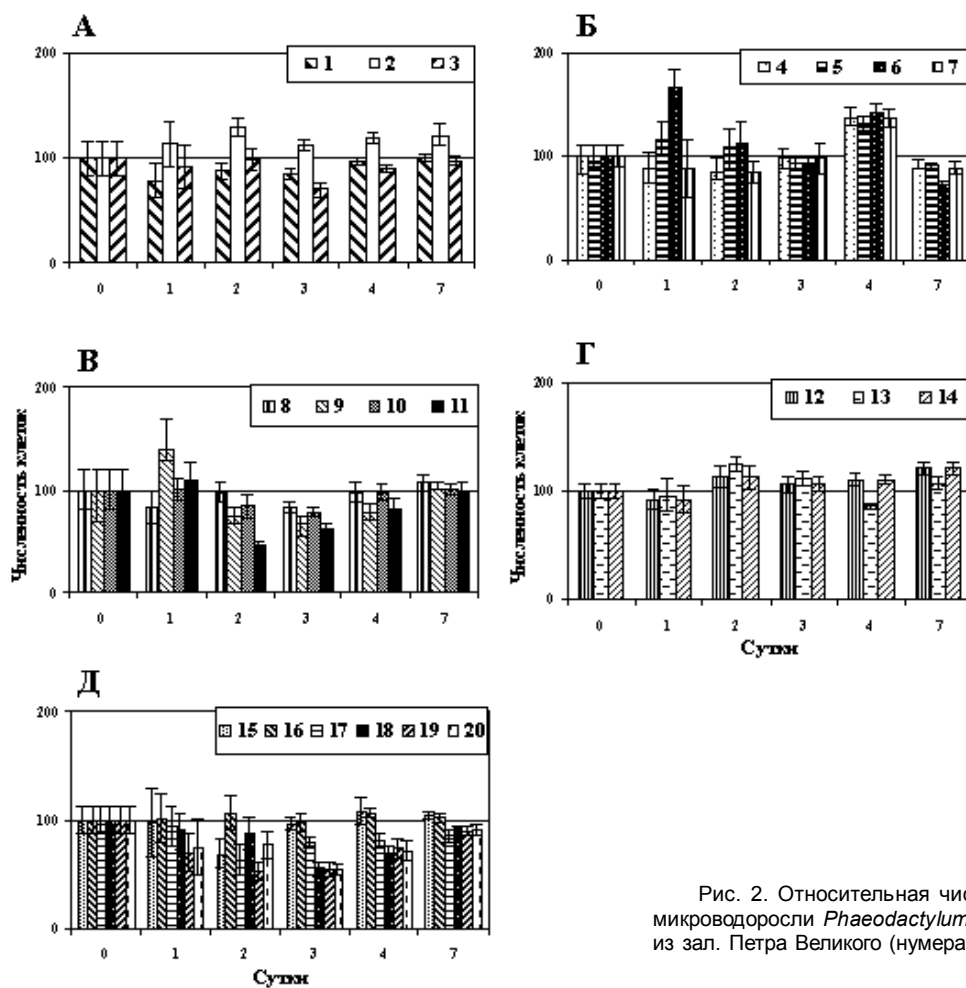


Рис. 2. Относительная численность клеток (% к контролю) микроводоросли *Phaeodactylum tricornutum*, выращенной в воде из зал. Петра Великого (нумерация станций как на рис. 1)

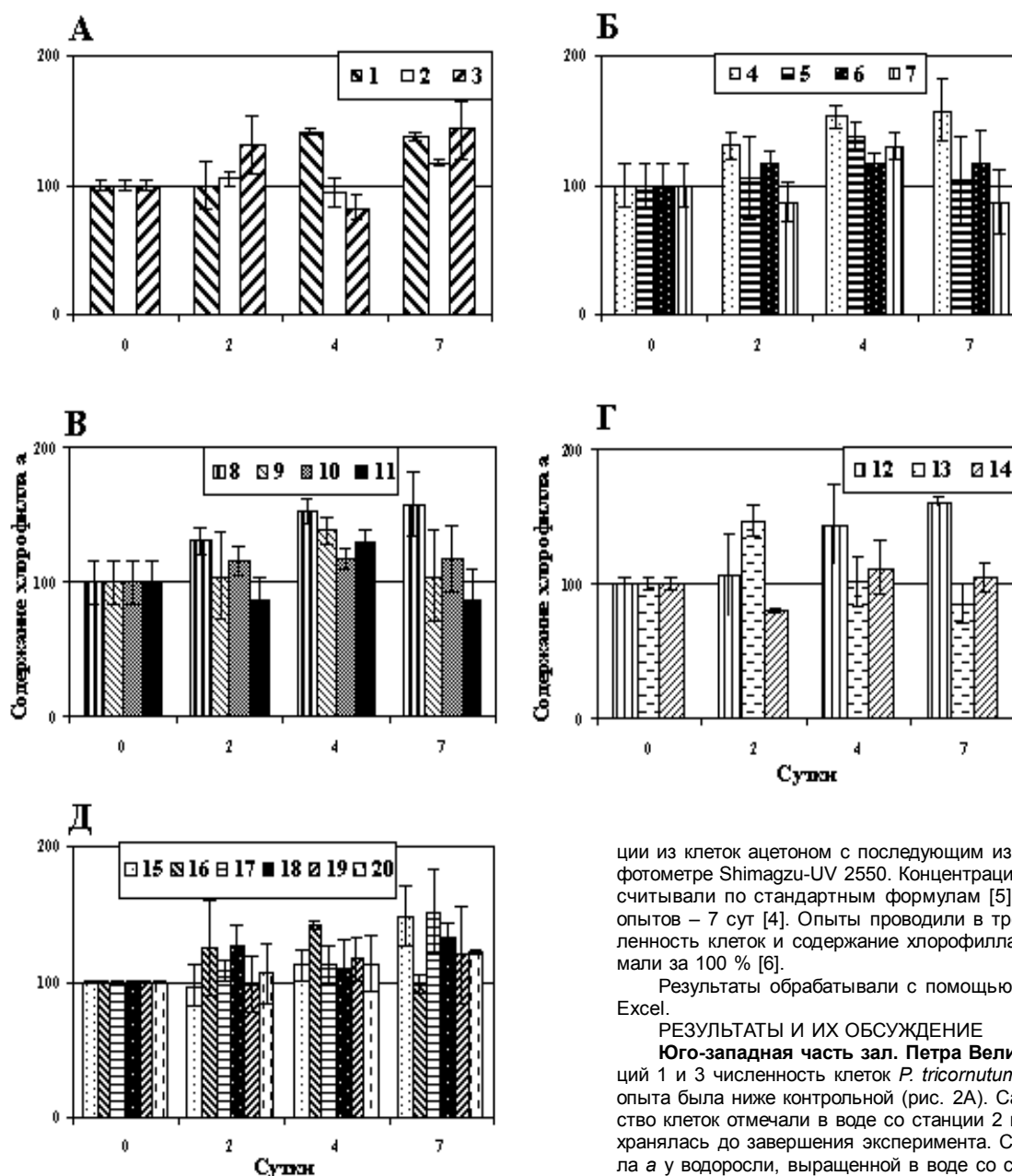


Рис. 3. Содержание хлорофилла *a* (% к контролю) в клетках микроводоросли *Phaeodactylum tricornutum*, выращенной в воде из зал. Петра Великого (нумерация станций как на рис. 1)

Показатели pH воды измеряли с помощью pH/мВ/°C метра HI 8314 (HANNA Instruments), соленость морской воды – на электросолемере ГМ-65М.

Водоросль *P. tricornutum* выращивали в жидкой питательной среде Гольдберга, приготовленной на основе фильтрованной и стерилизованной морской воды, отобранной из районов исследования. Контрольные образцы выращивали на морской воде из условно чистого района (Амурский залив; 42°54' с.ш., 131°41' в.д.). Эксперименты проводили в стандартных условиях при освещении люминесцентными лампами интенсивностью 70 мкмоль/(м² Ч с) со свето-темновым периодом 12 ч свет: 12 ч темнота при температуре 20 ± 2°С.

Качество природной морской воды оценивали по изменению численности клеток в суспензии и содержания хлорофилла *a*. Для стандартизации результатов тестирование проб с пониженной соленостью воды проводили, используя культуры микроводоросли, адаптированные к соответствующим уровням солености [4].

Численность клеток подсчитывали в камере Горяева. Содержание хлорофилла *a* определяли стандартным методом экстрак-

ции из клеток ацетоном с последующим измерением на спектрофотометре Shimadzu-UV 2550. Концентрацию хлорофилла *a* рассчитывали по стандартным формулам [5]. Продолжительность опытов – 7 сут [4]. Опыты проводили в трех повторностях. Численность клеток и содержание хлорофилла *a* в контроле принимали за 100 % [6].

Результаты обрабатывали с помощью программы Microsoft Excel.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Юго-западная часть зал. Петра Великого. В воде со станций 1 и 3 численность клеток *P. tricornutum* на всем протяжении опыта была ниже контрольной (рис. 2А). Самое большое количество клеток отмечали в воде со станции 2 и такая тенденция сохранялась до завершения эксперимента. Содержание хлорофилла *a* у водоросли, выращенной в воде со станции 1, не отклонялось от контрольного на протяжении первых двух суток опыта, а в последующие дни – существенно превышало его (рис. 3А). Содержание пигмента в воде со станций 2 и 3 носило изменчивый характер.

Известно, что со стоком р. Туманной в воды залива попадают тяжелые металлы, пестициды и детергенты, которые благодаря течению переносятся в б. Сивучью и район о. Фуругельма [7]. О содержании органических загрязняющих веществ у устья р. Туманной свидетельствуют высокие значения перманганатной окисляемости, а микробная индикация подтверждает факт загрязнения акватории бытовыми стоками [8].

Амурский залив. Численность клеток микроводоросли в воде со всех станций в Амурском заливе носила колебательный характер и к концу она была ниже таковой в контроле (рис. 2Б). Содержание хлорофилла *a* в воде станций 5 и 7 значительно варьировало в течение всего эксперимента с выраженным ингибированием количества пигмента к концу опыта. Напротив, в воде со станций 4 и 6 наблюдали более высокое содержание хлорофилла *a* по отношению к контролю (рис. 3Б).

Таким образом, в воде, отобранной из Амурского залива, рост микроводоросли ингибировался к концу опыта. Очевидно, что отмеченные нами отклонения динамики численности и содержания пигмента от контрольных у *P. tricornutum* связаны с присутствием в Амурском заливе загрязняющих веществ. Согласно литературным данным он на протяжении многих лет является одним из наиболее загрязненных районов российского побережья Японского

морья вследствие сброса большого количества сточных вод (до 76.6%) г. Владивостока [1; 2]. Загрязнение среды сказывается на обитающих в Амурском заливе организмах. Например, в настоящее время растительные сообщества в этом районе деградируют: число видов в сообществах уменьшилось в 1,5 раза по сравнению с 1970 – 1980 гг., усилилась ценогическая роль зеленых водорослей, сократились заросли водорослей и морских трав [9]. В период с 2000–2004 гг. по сравнению с 1982–1985 гг., также произошли изменения доминирующих видов фитопланктона и наметилась тенденция к обеднению его сообществ [10].

Уссурийский залив. Численность клеток микроводоросли в воде со станций 8 и 10 была незначительно ниже контрольной на протяжении 4-х сут. опыта. В воде со станций 9 и 11 в первые сутки экспозиции количество клеток увеличивалось, в последующие дни до 7-х сут. уменьшалось и в образцах со всех станций оно не отличалось от контрольного (рис. 2В). В то же время, содержание хлорофилла *a* на вторые сутки опыта в воде со всех станций несколько отличалось от контрольного, а на 4-е сут. значительно превышало таковое в контроле. На 7-е сут. опыта отмечено повышение содержания пигмента по сравнению с таковым в контроле (рис. 3В).

Отмеченное в наших опытах явление, возможно, связано с накоплением клетками пигмента в связи с высоким содержанием в воде токсикантов [11; 12]. Согласно литературным данным, в донных отложениях Уссурийского залива неоднократно отмечено высокое содержание пестицидов и тяжелых металлов [13]. В результате, как и в Амурском заливе, отмечена значительная деградация водных растительных сообществ на всем его побережье [2].

Залив Восток. Динамика численности клеток микроводоросли в воде, отобранной со всех станций в этом районе, была сходной: в начале опыта отмечено небольшое ингибирование роста *P. tricornutum* с дальнейшей его стимуляцией (рис. 2Г). Аналогичные данные получены при оценке качества вод зал. Восток с помощью зеленой микроводоросли *Dunaliella salina* [14]. Содержание хлорофилла *a* у микроводоросли, выращенной в воде со станции 12 увеличивалось больше, чем в других станциях (рис. 3Г).

Известно, что зал. Восток относится к районам со слабым антропогенным прессом [15], а ингибирование процессов деления клеток в воде со станции 3, возможно, объясняется низким

содержанием фосфатов в б. Средняя, например, летом 2000 г. их концентрация составляла 2.5 – 10.5 мкг/л, тогда как в б. Гайдамак и Волчанец она достигала 124 мкг/л [16]. Положительная корреляция между содержанием фосфатов и интенсивностью прироста микроводорослей показана и в работах других исследователей [17; 18].

Залив Находка. Численность клеток в воде со станции 15 снижалась ко вторым суткам эксперимента, а на 3-и сут. она достоверно не отличалась от таковой в контроле (рис. 2Д). В воде со станции 16 на протяжении всего опыта численность клеток не отличалась от численности в контроле. В воде со станций 17 – 20 количество клеток уменьшалось с начала опыта и оставалось пониженным до его завершения. Содержание хлорофилла *a* у микроводоросли, выращенной в воде со всех станций, увеличивалось по сравнению с таковым в контроле со 2-х сут (рис. 3Д). Ранее мы также отмечали существенное ингибирование роста микроводоросли *Plagioselmis prolunga* [19].

В акваторию залива поступает большое количество бытовых сточных вод, приводящих к мощному загрязнению органическими веществами. Кроме того в результате деятельности крупных портов вода в заливе загрязняется большим количеством тяжелых металлов и нефтяных углеводородов и концентрация этих веществ превышает ПДК в десятки раз [2]. Структура сообщества природного фитопланктона в кутовой и центральной частях залива демонстрирует отрицательный отклик на низкое качество морской воды: биоразнообразие микроводорослей становится беднее и вместе с тем резко увеличивается число их клеток [20].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе полученных данных исследованные районы по степени ухудшения экологической ситуации можно расположить в следующем порядке: юго-западная часть зал. Петра Великого < зал. Восток < Амурский и Уссурийский заливы < зал. Находка. В юго-западной части зал. Петра Великого и зал. Восток преобладает загрязнение органическими и биогенными веществами, которые в разной степени стимулируют рост микроводоросли *P. tricornutum*. В районах, наиболее подверженных антропогенному воздействию (Амурский и Уссурийский заливы, зал. Находка), к ним добавляются в высоких концентрациях токсиканты, ингибирующие рост микроводоросли.

Библиографический список

- Черкашин, С.А. Экотоксикологический анализ состояния прибрежных экосистем залива Петра Великого (Японское море) / С.А. Черкашин, Е.Л. Вейдеман // Вопросы рыболовства. – 2005. – № 4.
- Наумов, Ю.А. Антропогенез и экологическое состояние геосистемы прибрежно-шельфовой зоны залива Петра Великого Японского моря. – Владивосток, 2006.
- Water quality. Algal growth inhibition test with *Skeletonema costatum* and *Phaeodactylum tricornutum*. Draft International Standard ISO/DIS 10253.2, 1994.
- Руководство по определению методом биотестирования токсичности вод, донных отложений, загрязняющих веществ и буровых растворов. – М., 2002.
- Методы физико-биохимического исследования водорослей в гидробиологической практике / под ред. А.В. Топачевского. – Киев, 1975.
- Жмур, Н.С. Методика определения токсичности вод, водных вытяжек, осадков сточных вод и отходов по изменению уровня флуоресценции хлорофилла и численности клеток водорослей / Н.С. Жмур, Т.Л. Орлова. – М., 2001.
- Григорьева, Н.Г. Изучение водного переноса и гидрохимических условий северной части акватории, прилегающей к устью реки Туманной / Н.И. Григорьева, А.В. Мошченко, Л.Н. Пропп, К.Л. Фельдман // Изв. ТИНРО. – 1998. – Т. 123.
- Бабич, Т.В. Химико-микробиологическая оценка качества прибрежных вод залива Петра Великого с различным характером загрязнения / Т.В. Бабич, Л.С. Бузалева // Материалы международной научно-практической конф. Владивосток, 26-28 октября 2006 г. – Владивосток, 2006.
- Levenets, I.R. Benthic Flora of the Inner Part of Amursky Bay (Sea of Japan) / I.R. Levenets, A.V. Skriptsova // Ecological studies and state of the ecosystem of Amursky bay and estuarine zone of the Razdolnaya river (Sea of Japan). – Vladivostok: Dalnauka. – 2008. – Vol. 1.
- Стоник, И.В. Летне-осенний фитопланктон в Амурском заливе Японского моря / И.В. Стоник, Т.Ю. Орлова // Биол. моря. – 1998. – № 4.
- Брагинский, Л.П. Пресноводный планктон в токсической среде / Л.П. Брагинский, И.М. Величко, Э.П. Щербань. – Киев, 1987.
- Dieguez-Rojo, E. Effects of allelochemical 2-benzoxazolinone on growth, pigment content and cell appearance of *Tetraselmis suecica* (Kyl.) Butch. / L. Gonzales // Thalassas. – 2003. – Vol. 19.
- Belan, T.A. Polychaete taxocenosis variability associated with sediment pollution loading in the Peter the Great Bay (the East Sea/Japan Sea) / T.A. Belan, A.V. Moshenko // Ocean Science Journal. – 2005. – Vol. 40.
- Журавель, Е.В. Использование микроводоросли *Dunaliella salina*, эмбрионов и личинок плоского ежа *Scaphechinus mirabilis* как тест-организмов для оценки качества воды в заливе Петра Великого Японского моря / Е.В. Журавель, Ж.В. Маркина, Н.К. Христофорова, Н.А. Айзайдер // Биол. моря. – 2006. – № 3.
- Христофорова, Н.К. Рекреационное воздействие на залив Восток (Японское море) / Н.К. Христофорова, Е.В. Журавель, Ю.А. Мирнова // Биол. моря. – 2002. – № 4.
- Христофорова, Н.К. Оценка качества вод залива Восток Японского моря / Н.К. Христофорова, Е.В. Журавель, Н.И. Григорьева, Е.Н. Чернова, М.А. Рисунова // Проблемы региональной экологии. – 2001. – № 2.
- Doig, M.T.III The response of *Gymnodinium breve* to municipal waste materials / M.T.III. Doig, D.F. Martin // Mar. Biol. – 1974. – Vol. 24.
- Cain, J.R. Algal assay and chemical analysis: comparative study of water quality assessment techniques in a polluted river / J.R. Cain, R. Costello // Envir. Pollut. – 1979. – Vol. 19.
- Маркина, Ж.В. Использование микроводоросли *Plagioselmis prolunga* для оценки качества воды из Амурского залива и залива Находка (Японское море) // Биол. моря. – 2008. – Т. 34. – № 1.
- Стоник, И.В. Фитопланктон как показатель трофности вод залива Петра Великого Японского моря / И.В. Стоник, М.С. Селина // Биол. моря. – 1995. – № 6.

Bibliography

1. Cherkashin, S.A. Ekhotoksikologicheskiy analiz sostoyaniya pribrezhnykh ehkossistem zaliva Petra Velikogo (Yaponskoe more) / S.A. Cherkashin, E.L. Veydeman // *Voprosy rihbolovstva*. – 2005. – № 4.
2. Naumov, Yu.A. Antropogenez i ehkologicheskoye sostoyanie geosistem pribrezhno-shelfovoy zoniy zaliva Petra Velikogo Yaponskogo morya. – Vladivostok, 2006.
3. Water quality. Algal growth inhibition test with *Skeletonema costatum* and *Phaeodactylum tricornutum*. Draft International Standart ISO/DIS 10253.2, 1994.
4. Rukovodstvo po opredeleniyu metodom biotestirovaniya toksichnosti vod, donnykh otlozheniy, zagryaznyayutikh veshchestv i burovykh rastvorov. – M., 2002.
5. Metodiy fiziko-biokhimicheskogo issledovaniya vodorosley v gidrobiologicheskoy praktike / pod red. A.V. Topachevskogo. – Kiev, 1975.
6. Zhmur, N.S. Metodika opredeleniya toksichnosti vod, vodnykh vihtyazhek, osadkov stochnykh vod i otkhodov po izmeneniyu urovnya fluorescencii khlorofilla i chislennosti kletok vodorosley / N.S. Zhmur, T.L. Orlova. – M., 2001.
7. Grigorjeva, N.G. Izuchenie vodnogo perenosa i gidrokhimicheskikh usloviy severnoy chasti akvatorii, prilagayuthey k ustiyu reki Tumannoy / N.I. Grigorjeva, A.V. Mothenko, L.N. Propp, K.L. Feljdmann // *Izv. TINRO*. – 1998. – T. 123.
8. Babich, T.V. Khimiko-mikrobiologicheskaya ocenka kachestva pribrezhnykh vod zaliva Petra Velikogo s razlichnykh kharakterom zagryazneniya / T.V. Babich, L.S. Buzoleva // *Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konf. Vladivostok, 26-28 oktyabrya 2006 g.* – Vladivostok, 2006.
9. Levenets, I.R. Benthic Flora of the Inner Part of Amursky Bay (Sea of Japan) / I.R. Levenets, A.V. Skriptsova // *Ecological studies and state of the ecosystem of Amursky bay and estuarine zone of the Razdolnaya river (Sea of Japan)*. – Vladivostok: Dalnauka. – 2008. – Vol. 1.
10. Stonik, I.V. Letne-osenniy fitoplankton v Amurskom zalive Yaponskogo morya / I.V. Stonik, T.Yu. Orlova // *Biol. morya*. – 1998. – № 4.
11. Braginskiy, L.P. Presnovodniy plankton v toksicheskoy srede / L.P. Braginskiy, I.M. Velichko, E.P. Terbanj. – Kiev, 1987.
12. Dieguez-Rojo, E. Effects of allelochemical 2-benzoxazolinone on growth, pigment content and cell appearance of *Tetraselmis suecica* (Kyllin) Butch. / L. Gonzales // *Thalassas*. – 2003. – Vol. 19.
13. Belan, T.A. Polychaete taxocenosis variability associated with sediment pollution loading in the Peter the Great Bay (the East Sea/Japan Sea) / T.A. Belan, A.V. Moshenko // *Ocean Science Journal*. – 2005. – Vol. 40.
14. Zhuravelj, E.V. Ispol'zovanie mikrovodorosli *Dunaliella salina*, ehmbryonov i lichinok ploskogo ezha *Scaphechinus mirabilis* kak test-organizmov dlya ocenki kachestva vodih v zalive Petra Velikogo Yaponskogo morya / E.V. Zhuravelj, Zh.V. Markina, N.K. Khristoforova, N.A. Ajzdaycher // *Biol. morya*. – 2006. – № 3.
15. Khristoforova, N.K. Rekreativnoye vozdeystvie na zaliv Vostok (Yaponskoe more) / N.K. Khristoforova, E.V. Zhuravelj, Yu.A. Mironova // *Biol. morya*. – 2002. – № 4.
16. Khristoforova, N.K. Ocenka kachestva vod zaliva Vostok Yaponskogo morya / N.K. Khristoforova, E.V. Zhuravelj, N.I. Grigorjeva, E.N. Chernova, M.A. Risunova // *Problemy regional'noy ehkologii*. – 2001. – № 2.
17. Doig, M.T. The response of *Gymnodinium breve* to municipal waste materials / M.T. Doig, D.F. Martin // *Mar. Biol.* – 1974. – Vol. 24.
18. Cain, J.R. Algal assay and chemical analysis: comparative study of water quality assessment techniques in a polluted river / J.R. Cain, R. Costello // *Envir. Pollut.* – 1979. – Vol. 19.
19. Markina, Zh.V. Ispol'zovanie mikrovodorosli *Plagioselmis prolunga* dlya ocenki kachestva vodih iz Amurskogo zaliva i zaliva Nakhodka (Yaponskoe more) // *Biol. morya*. – 2008. – T. 34. – № 1.
20. Stonik, I.V. Fitoplankton kak pokazatel' trofnosti vod zaliva Petra Velikogo Yaponskogo morya / I.V. Stonik, M.S. Selina // *Biol. morya*. – 1995. – № 6.

Статья поступила в редакцию 23.11.11

УДК 581.5

Nedoseko O.I. **SALIX STARKEANA WILLD LIFE-FORMS.** As a result of polyvariance of evolution in the course of ontomorphogenesis *S. Starkeana* makes two life-forms of geoxene shrubbery and monocormic tree. These life-forms of *S. Starkeana* can be met in various conditions of vegetation. Ontogenesis of plants of various life-forms is also described in the article. Four age-related periods were defined in the course of ontogenesis and ontogenetic conditions were described. Morphological indicators for each age-related conditions were presented.

Key words: lifeform, ontomorphogenesis, geoxene shrubbery, epigeogenic and geoxene shrubbery, hypogeogenic and geoxene shrubbery, monocormic tree.

О.И. Недосеко, канд. биол. наук, доц. каф. общей биологии и химии АГПИ им. А.П. Гайдара, E-mail: nedoseko@bk.ru

ЖИЗНЕННЫЕ ФОРМЫ ИВЫ ПРИЗЕМИСТОЙ *SALIX STARKEANA WILLD*

Вследствие поливариантности развития в ходе онтоморфогенеза у *S. Starkeana* во взрослом состоянии образуются две жизненные формы геоксильного кустарника и жизненная форма деревца. Выделенные жизненные формы *S. Starkeana* встречаются в разных условиях произрастания. Описан онтогенез растений разных жизненных форм. В ходе онтогенеза выделены 4 возрастных периода и описаны онтогенетические состояния. Для каждого возрастного состояния даны биоморфологические показатели.

Ключевые слова: жизненная форма, онтоморфогенез, геоксильный кустарник, эпигеогенно-геоксильный кустарник, гипогенно-геоксильный кустарник, деревце.

Род *Salix L.* играет большую роль в умеренной флоре Евразии – одним из наиболее крупных родов флоры России. Из 300-400 видов, распространенных большей частью в Голарктике, на территории России произрастает 120 [1]. Широкое распространение видов рода *Salix L.* коррелирует с разнообразием жизненных форм [2].

Жизненные формы ив изучали многие исследователи на примере кустарниковых и кустарничковых ив Арктики, Гипоарктики и Северо-Востока России [3-10]. Специальные работы по жизненным формам бореальных видов ив малочисленны. В литературе есть только отдельные заметки, посвященные корневым системам [11; 12; 7], а также жизненным формам *S. caprea*, *S. cinerea*, *S. pentandra* [13; 14].

Ареал ивы приземистой европейского типа, европейско-западносибирского подтипа [1].

Ива Старке, или приземистая – *Salix Starkeana Willd.* – кустарник до 3 м. высотой с раскидистыми ветвями. Растет по разреженному сосновому, березовому и дубово-липовому лесам, по их опушкам, на старых вырубках, гарях, по склонам облесенных оврагов, вдоль дорог.

Однолетние побеги тонкие, растопыренные, красноватые, пушистые или почти голые. Обнаженная древесина старых ветвей с немногочисленными, короткими рубчиками. Листья яйцевидные или широколанцетовидные, 1-6 см. длиной и 0,5-3 см. шириной, цельнокрайные или мелкозубчатые, сверху темно-зеленые, снизу сизо-зеленые с хорошо заметной сетью жи-

лок, голые. Цветет в мае, одновременно с распусканием листьев. Древесину местное население использует на различные бытовые нужды, листья и молодые побеги – на корм для домашних животных. В культуре не известна.

МАТЕРИАЛ И МЕТОДИКА

Полевой материал был собран в течение 2006-2010 гг. в нескольких районах Нижегородской области. Материал собран в следующих местообитаниях: 1- на заболоченной опушке молодого соснового леса в окрестностях с. Ковакса Арзамасского района; 2 – на просеке по увлажненным участкам березового леса в окрестности с. Троицкое-1 Вадского района; 3 – на заболоченных участках березового леса в окрестностях д. Пиявочное Арзамасского района; 4 – в сосновом лесу в окрестностях о. л. «Золотой колос» Арзамасского района; 5 – на склоне оврага в березовом лесу в окрестностях д. Саблуково Арзамасского района.

В каждом местообитании проанализировано по 10 экземпляров каждого возрастного состояния [15]. У взрослых кустарников корневую систему изучали на модельных экземплярах траншейным методом сухой раскопки Уивера [16].

РЕЗУЛЬТАТЫ

По литературным данным жизненная форма ивы приземистой определяется как невысокий кустарник высотой до 3-4 м [1; 17]. В ходе наших исследований установлено, что во взрослом состоянии ива приземистая может иметь жизненную форму геоксильного кустарника в двух модификациях – эпигеогенно-геоксильного и гипогеогенно-геоксильного (рис. 1, 2), а так же жизненную форму дерева (рис. 3). Эти жизненные формы приурочены к различным экологическим условиям, а также имеют различные качественные и количественные характеристики.

Онторморфогенез эпигеогенно-геоксильного кустарника ивы приземистой

Онторморфогенез данной жизненной формы *S. Starkeana* был изучен на модельных экземплярах, произрастающих на опушках и просеках (при отсутствии верхнего яруса древесной растительности) увлажненных участков соснового леса (местообитание № 1), березового леса (местообитание № 2).

Латентный период. Семена мелкие с шелковистым хохолком, без эндосперма, с зародышем, содержащим хлорофилл. В проведенных нами опытах по проращиванию семян на влажной фильтровальной бумаге, семена *S. Starkeana* проросли через 10 часов, и на второй день проращивания всхожесть была равна 90,5%.

Прегенеративный период. Проростки (PI) появляются в июне, встречаются на свободных от растительности увлажненных местообитаниях. Проращивание осуществляется по надземному типу. Семяздоли почти округлой формы до 1,3 мм длиной и 1,0 мм шириной, с обеих сторон нежно-зеленые, с хорошо заметной главной и двумя парами боковых жилок. Первые два листочка супротивные, широко эллиптические, до 3 мм длиной и 0,7 мм шириной, с обеих сторон ярко-зеленые и голые, с 1 или 2 зубчиками по краю. Последующие листочки очередные, немного крупнее первых, часто с бледно-фиолетовым оттенком сверху, как и стебелек. В состав корневой системы, помимо главного и боковых, входят придаточные корни на гипокотиле.

Побеги **ювенильных растений (j)** не ветвятся (рис. 1). Побеги у особей нормальной жизненности нарастают моноподиально, пониженной – симподиально.

Листовые пластинки широко-эллиптической или обратно-яйцевидной формы: до 2,2 см длиной и 1,3-1,5 см шириной, с заостренной верхушкой, 4 парами боковых жилок. У ювенильных растений хорошо развита система главного корня, который растет вертикально или косо вниз. Благодаря контрактильной деятельности гипокотиле, базальная часть таких растений втягивается в почву, образуя подземное корневище – ксилоризом (термин Т.Г. Дервиз-Соколовой, [3]). На подземных участках побеговой системы формируются придаточные корни. Корневая система становится комбинированной: включает главный, боковые и придаточные корни.

Имматурное возрастное состояние (im). Имматурные растения характеризуются началом кущения. Новые оси возобновления образуются из спящих почек базальной части растения, расположенной надземно (рис.1). Такие особи имеют 2-4 скелетные оси с порядком ветвления 2-4, диаметр куста 0,1-0,5 м. Листовые пластинки 2,1-2,6 см длиной и 1,2-1,5 см шириной с 5-6 парами боковых жилок. В корневой системе появляются боковые скелетные и придаточные корни, растущие горизонтально. Корневая система становится поверхностной. К концу этого возрастного состояния основные скелетные оси (стволики) куста

S. Starkeana саблевидно изгибаются в основании и втягиваются в подстилку благодаря сильному придаточному укоренению, образуя компактный куст (геоксильно- короткокорневищный, Гатцук, [18]).

Виргинильные растения (V) имеют листья взрослого типа широко-эллиптической или широколанцетовидной формы. Продолжается ветвление в базальных частях осей 2-3 порядка, так как укоренение основных скелетных осей в имматурном возрастном состоянии приводит к раскрытию спящих почек, расположенных по длине укорененных побегов. Побеги формирования, образующиеся из спящих почек, обладают усиленным ростом, ветвятся, и в дальнейшем могут саблевидно изгибаясь, полегать и укореняться. Из спящих почек этих побегов тоже возникают скелетные оси нового поколения. Подобный процесс развития скелетных осей и последующего их незначительного пролегания и укоренения повторяется неоднократно в онтоморфогенезе ивы приземистой. По мере полегания скелетных осей, на них образуются придаточные корни, ветвящиеся и растущие горизонтально. Так формируется типичный эпигеогенно-геоксильный кустарник ивы приземистой (рис. 1).

Виргинильные кусты имеют до 6-10 основных скелетных осей, ветвление которых достигает 4-5-6 порядков, при этом общий диаметр куста 0,4-1,0 м. Листовые пластинки длиной 2,5-3,4 см и шириной 1,4-1,9 см с 6-8 парами боковых жилок. В корневой системе выражен главный корень, и хорошо выделяются вертикально и горизонтально растущие скелетные корни.

Генеративный период. Молодые генеративные особи (G1) имеют обычно до 15 основных скелетных осей, с диаметром в основании 1,5-2,5 см и порядком ветвления 6-7, при этом общий диаметр куста – 1,0-2,0 м. Большинство побегов остаются вегетативными. Листовые пластинки длиной 3,9-5,0 см и шириной 2,1-2,7 см с 8-9 парами боковых жилок. Цветение и плодоношение нерегулярное. По характеру размещения корневая система остается поверхностной.

Средневозрастные генеративные особи (G2) – обильно плодоносящие кустарники, с небольшими приростами в высоту, содержат до 15-20 основных скелетных осей, диаметром 2,0-3,8 см, порядком ветвления 7-8, общий диаметр куста 2,0-2,5 м. Листовые пластинки 5,0-5,1 см длиной и 2,7 см. шириной. Растения характеризуются максимальным плодоношением, но процессы новообразования осей замедляются.

Старые генеративные особи (G3) характеризуются плодоношением от обильного до незначительного к концу состояния. Они имеют до 25 основных скелетных осей, диаметром стволиков 3,0-4,7 см и порядком ветвления 8-9, общий диаметр куста 2,2-3,0 м. К концу этого возрастного состояния отмирание материнской оси и последующих скелетных осей приводит к тому, что средняя часть куста становится пустой, а живые оси концентрируются по периферии, образуя подобие «лысого куста» (термин И.Г. Серебрякова, [19]). Листовые пластинки длиной 4,5-5,0 см и шириной 2,5-2,7 см с 8-9 парами боковых жилок. В корневой системе живыми к концу этого возрастного состояния остаются только придаточные корни на эпигеогенных корневищах.

Сенильный период (S). Сенильные кусты *S. Starkeana* распадаются на систему сенильных партикул, представляющих собой несколько ослабленных осей с остатками эпигеогенных корневищ и корней. Иногда отмершие стволы лежат на земле. Листья полувзрослого типа: 4,4 см длиной и 2,6 см шириной с 7-8 парами боковых жилок.

Онторморфогенез гипогеогенно-геоксильного кустарника ивы приземистой

Онторморфогенез данной жизненной формы был изучен на особях, произрастающих на увлажненных участках березовых и сосновых лесов (местообитание № 3, 4) при наличии верхнего яруса древесной растительности.

Первые этапы онтоморфогенеза (проросток, ювенильное возрастное состояние) проходят так же, как и у эпигеогенно-геоксильных кустов (рис. 1, 2). Основные различия проявляются в im- и V- возрастных состояниях. В **имматурном возрастном состоянии** из спящих почек ксилоризома развиваются побеги формирования – термин М.Т. Мазуренко, А.П. Хохрякова [8; 9], дающие начало основным скелетным осям гипогеогенно-геоксильного кустарника. Ксилоризом имеет эпигеогенное происхождение. Количество основных скелетных осей, возникших в этом возрастном состоянии не превышает 2, их диаметр в основании 0,25-0,4 см, общий диаметр куста 0,25-0,6 м. Листовые пластинки 2,2-2,6 см длиной и 1,5-1,8 см шириной с 5-6 парами боковых жилок.

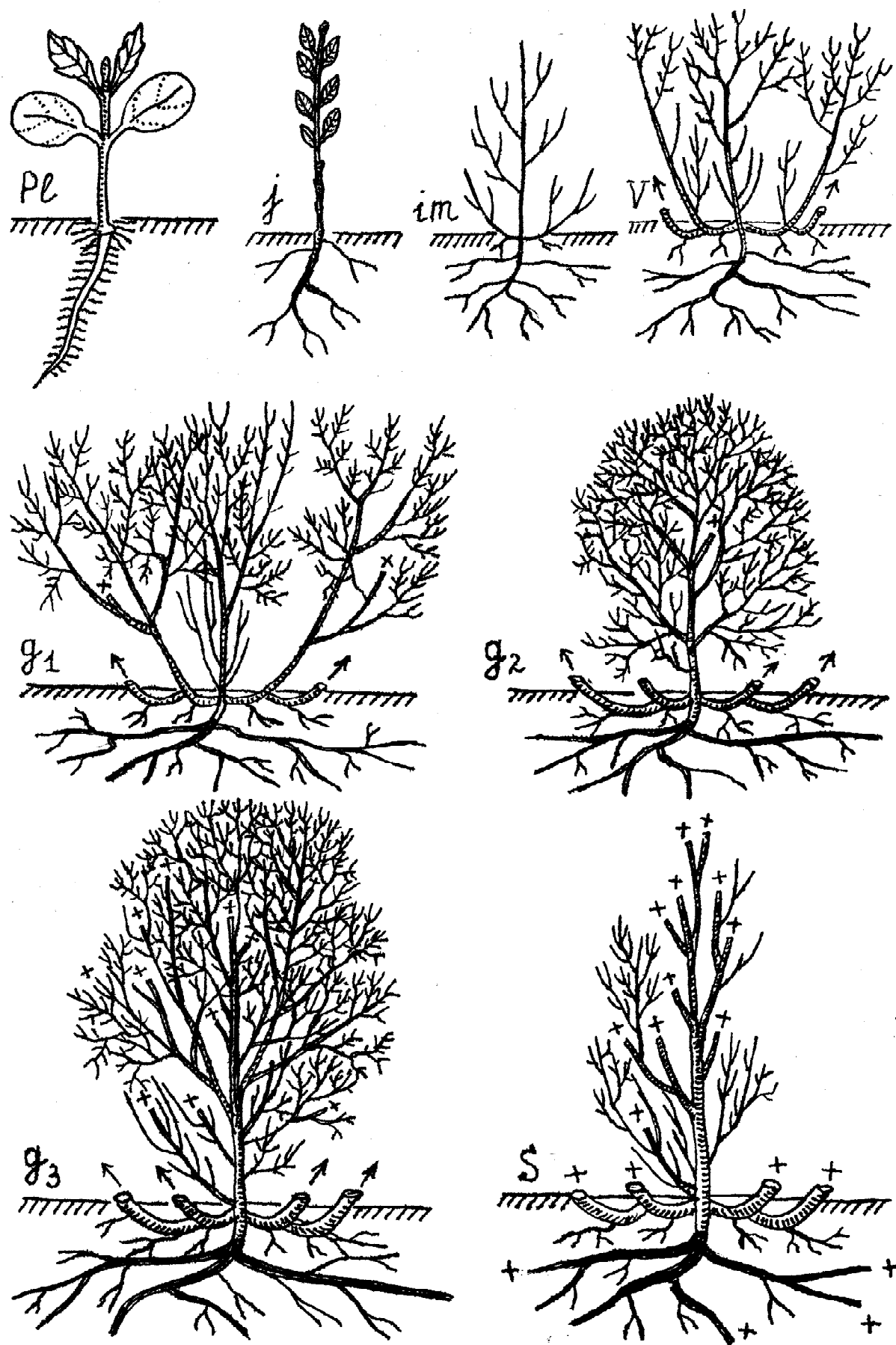


Рис. 1. Схема онтоморфогенеза особей ивы приземистой жизненной формы эпигеогенно-геоксильного кустарника (крестиками показаны отмершие побеги и скелетные оси, стрелочками – направление роста скелетных осей)

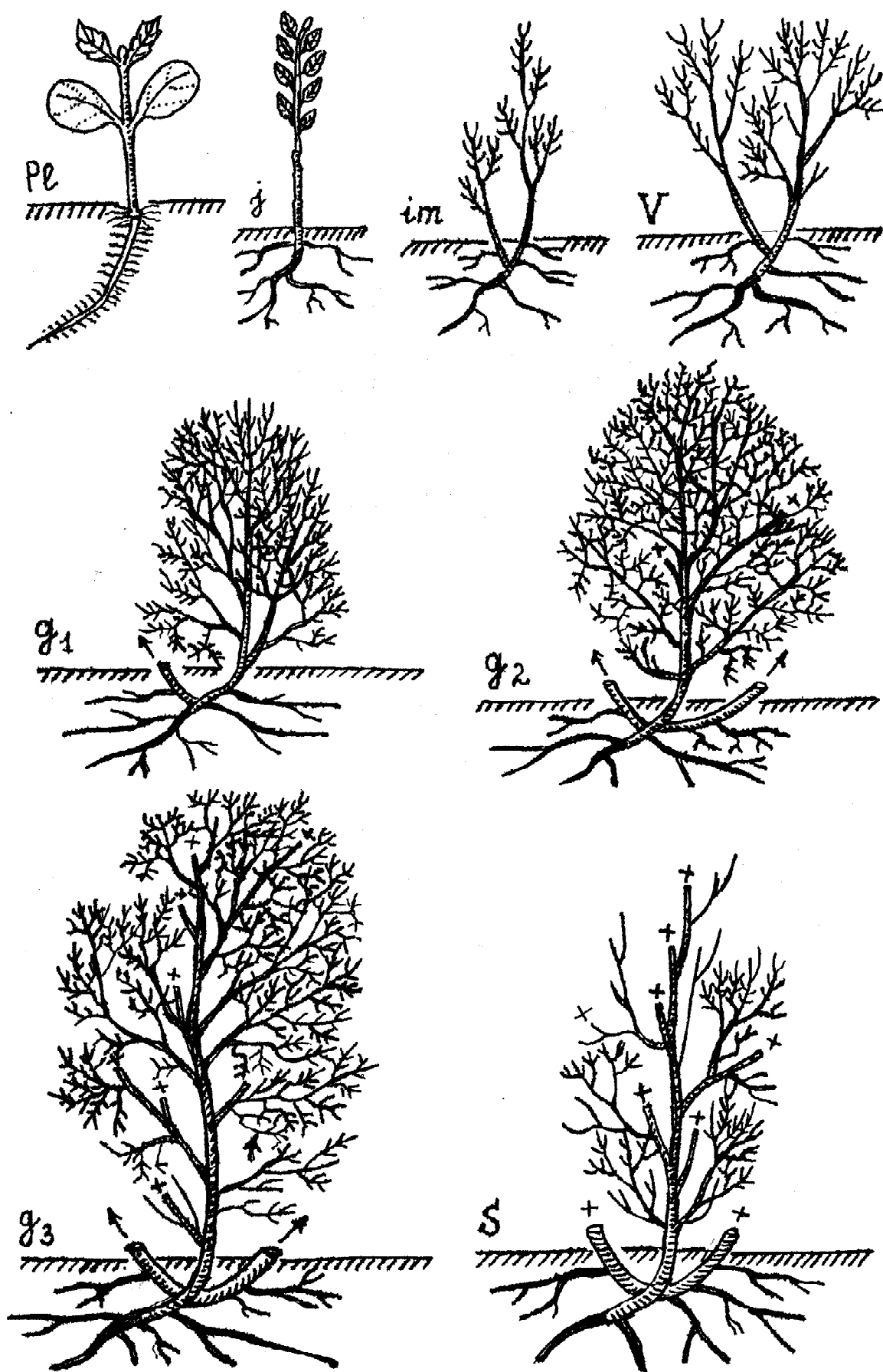


Рис. 2. Схема онтоморфогенеза ивы приземистой жизненной формы гипогейно-геоксильного кустарника (крестиками показаны отмершие побеги и скелетные оси, стрелочками – направление роста скелетных осей)

Виргинильные растения (V) имеют 2-3 основных скелетных оси, диаметром стволов 0,4-2,0 см, порядком ветвления 4-5-6, общий диаметр куста 0,5-1,1 м. Листовые пластинки 2,7-2,8 см длиной и 1,7-1,8 см шириной с 6-8 парами боковых жилок. В корневой системе выражен главный корень и вертикально и горизонтально растущие придаточные корни, расположенные на подземных частях скелетных осей и ксилоризоме.

Молодые генеративные особи (G1) имеют 2-3-4 основных скелетных оси (стволика), диаметром в основании 1,4-3,5 см и порядком ветвления 6-7, общий диаметр куста 1,2-1,7 м. Листовые пластинки длиной 4,3-4,4 см и шириной 2,5-2,7 см с 8-9 парами боковых жилок. Цветение и плодоношение необильное и нерегулярное. В целом, корневая система такого же типа, что и у виргинильных растений, но отличается большим числом придаточных корней, большей толщиной ксилоризомы.

Средневозрастные генеративные особи (G2) – обильно плодоносящие кустарники, имеют 2-3-4 основных скелетных оси, диаметром ствола у основания 2,5-5,0 см, порядком ветвления

7-8-9, общий диаметр куста 1,6-2,6 м. Листовые пластинки до 4,7 см длиной и 2,7-2,7 см шириной с 8-9 парами боковых жилок. К концу этого возрастного состояния часть крупных побеговых систем и корней отмирает.

Старые генеративные особи (G3) имеют до 4 основных скелетных осей, с диаметром стволов в основании 4-5,5 см и порядком ветвления 8-9. К концу этого возрастного состояния усыхают побеги последних порядков, в связи с чем порядок ветвления уменьшается до 5-6-7, общий диаметр куста 1,8-3,2 м. Листовые пластинки 4,7-4,8 см длиной и 2,5-2,7 см шириной с 8-9 парами боковых жилок. Из спящих почек базальных участков ветвей и стволов формируются побеги вторичной кроны (рис. 2). Процессы отмирания затрагивают и корневую систему: к концу этого возрастного состояния живыми остаются только придаточные корни, расположенные на подземных стеблях.

Сенильные особи (S) представлены остатками отмерших почти до основания стволиков и системой возникших из спящих почек базальной части растения ювенилоподобных, слабо развитых побегов. Высота их не превышает 1,0-1,3 м. Листья полувзрослого типа: 4,4 см длиной и 2,6 см шириной с 7-8 парами боковых жилок.

Жизненная форма деревце ивы приземистой

Жизненная форма деревце у ивы приземистой была нами встречена один раз на сухом облесенном склоне оврага в березовом лесу (местообитание № 5) (рис. 1). Эта особь находится в средневозрастном генеративном возрастном состоянии, ее высота 2,4 м, возраст 20 лет, диаметр ствола 3,0 см, диаметр кроны 1,4 м, высота прикрепления кроны 45 см, порядок ветвления побегов 7-8, длина годовых приростов главной оси 8-15 см. На расстоянии 30 см от земли из спящих почки ствола развилась 4-летняя поросль, высотой 90 см. Листовые пластинки 3,3-4,4 см длиной и 2,1-2,7 см шириной с 7-8 парами боковых жилок. В подземной сфере поверхностная корневая система: радиусом 1,5 м и глубиной проникновения до 65 см.

Выводы

Вследствие поливариантности развития в ходе онтоморфогенеза у *S. Starkeana* во взрослом состоянии образуется жизненная форма геоксильного кустарника в двух модификациях: эпигеогенно-геоксильного и гипогеогенно-геоксильного кустарника, а так же жизненная форма деревце.

Жизненные формы геоксильного кустарника образуются в результате развития побегов формирования из спящих почек базальной части иммагурных или виргинильных растений: у эпигеогенно-геоксильного – надземно, у гипогеогенно-геоксильного – подземно.

Выделенные жизненные формы *S. Starkeana* встречаются в разных условиях произрастания. Особи жизненной формы эпигеогенно-геоксильного кустарника наиболее часто произрастают при отсутствии верхнего яруса древесной растительности на опушках и просеках сосновых и березовых лесов. Особи *S. Starkeana* жизненной формы гипогеогенно-геоксильного кустарника наиболее часто произрастают в светлых березовых и сосновых лесах при наличии верхнего яруса древесной растительности.

То есть, особи жизненной формы эпигеогенно-геоксильного кустарника встречаются на более разреженных или открытых участках ценозов. Таким образом, мы приходим к выводу, что жизненная форма эпигеогенно-геоксильного кустарника более светолюбива, чем гипогеогенно-геоксильные особи, то есть улучшение освещенности инициирует процесс «кущения». В отличие от геоксильных кустарников, растения жизненной формы деревце у *S. Starkeana* встречается на более сухих почвах при сильном затенении верхнего полога деревьев.

Разнообразие жизненных форм ивы приземистой в пределах одного фитоценоза способствует удержанию за видом периодически освобождающихся в сообществах экологических ниш и тем самым повышает устойчивость вида в ценозах.

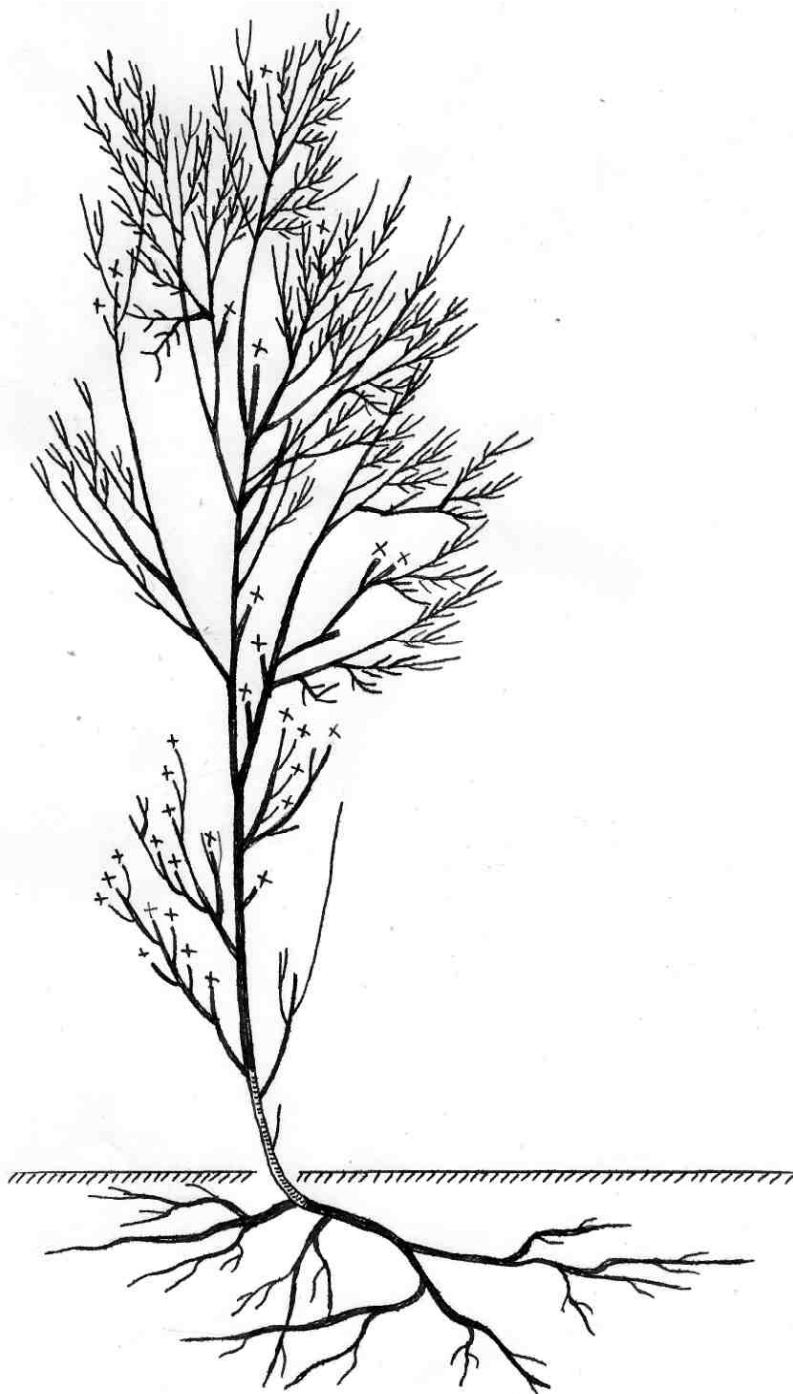


Рис 3. Особь ивы приземистой жизненной формы деревце

Таблица 1

Биоморфологические показатели особей ивы приземистой жизненной формы эпигеогенно-геокильного кустарника в разных возрастных состояниях

Возраст- ное сос- тояние	Жизнен- ность	Пределы абсолютного возраста (годы)	Высота особи (м.)	Высота прикрепления кроны (м.)	Диаметр ствола (см.)	Порядок ветвле- ния	Длина годовых приростов главной оси (см.)	Диаметр кроны ОСО (м.)	Корневая система		Индекс листа
									Глубина проник- новения (см.)	Радиус (м.)	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Pl		1-2 мес.	0,03-0,07	---	0,1-0,15	1	3-7	---	3-5	0,03	---
j	1 2	1-2 1-3	0,1-0,22 0,1-0,2	---	0,2-0,4 0,15-0,3	1	8-12,5 6,0-10	0,1-0,15 0,8-1,0	5-10 3-7	0,02-0,15 0,03-0,1	1,46
Im ₁	1 2	2-4 3-6	0,2-0,57 0,25-0,45	0,05-0,07 0,03-0,06	0,3-0,5 0,25-0,4	2-3	10-15 8-12,7	0,15-0,23 0,1-0,18	8-15 6-10	0,2-0,35 0,15-0,2	1,69-1,5
Im ₂	1 2	3-5 5-8	0,4-0,85 0,35-0,6	0,08-0,15 0,06-0,1	0,6-1,0 0,4-0,8	3-4	17-22 13,5-18	0,25-0,5 0,2-0,4	10-15 10-13	0,25-0,6 0,2-0,45	1,75-1,69
V ₁	1 2	4-6 4-7	0,62-0,9 0,45-0,75	0,15-0,2 0,1-0,17	1,0-1,3 0,7-1,1	4-5	15,6-26 8,5-20	0,35-0,6 0,25-0,5	13-20 10-18	0,5-1,0 0,3-0,8	1,81-1,75
V ₂	1 2	5-8 7-10	0,75-1,5 0,6-1,1	0,2-0,35 0,2-0,25	1,2-1,5 0,9-1,2	5-6	16,5-31 13,0-25,3	0,6-0,9 0,3-0,75	15-20 10,7-15	1,0-1,8 0,8-1,5	1,85-1,8
G ₁	1 2	7-14 9-12	1,35-1,8 0,9-1,65	0,4-0,63 0,25-0,45	1,5-2,5 1,2-2,2	6-7	15-21,5 7,8-18,2	1,0-1,25 0,6-1,05	20-35 15-25	1,5-2,2 1,2-1,8	1,85-1,84
G ₂	1 2	12-17 10-15	1,8-2,5 1,6-2,2	0,6-1,0 0,3-0,6	2,5-3,8 2,0-3,5	7-8	10,8-17 8,0-12,5	1,15-1,45 1,0-1,15	30-45 25-35	2,0-2,3 1,5-1,8	1,88-1,85
G ₃	1 2	15-20 13-18	2,5-3,2 2,2-2,6	1,0-1,3 0,6-0,75	3,5-4,7 3,0-4,2	8-9	7,5-10,5 5,5-9,5	1,3-1,7 1,15-1,45	40-50 30-40	2,0-2,3 1,8-2,0	1,85-1,75
S	1 2	18-23	1,6	0,8	5,0	5-6	5,8-8,0				1,69

Условные обозначения: 1. Уровни жизненности: № 1 – нормальный, №2 – пониженный;

2. У всех растений диаметр ствола измерялся на уровне почвы.

Таблица 2

Биоморфологические показатели особенностей ивы приземистой жизненной формы гипогейно-геофильного кустарника в разных возрастных состояниях

Возраст- ное сос- тояние	Жизнен- ность	Пределы абсолютного возраста (годы)	Высота особи (м.)	Высота прикрепления кроны (м.)	Диаметр ствола (см.)	Порядок ветвле- ния	Длина годичных приростов главной оси (см.)	Диаметр кроны ОСО (м.)	Корневая система			Индекс листа
									Глубина проник- новения (см.)	Радиус (м.)		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		12
PI		1-2 мес.	0,05-0,075	---	0,1-0,2	1	5-7,5	---	3-5	0,03		---
j	1 2	1-2 1-4	0,07-0,25 0,07-0,18	---	0,2-0,3 0,15-0,25	1	9-15 7-11,5	---	5-10 3-7	0,05-0,15 0,03-0,1		1,46
Im ₁	1 2	2-5 3-6	0,3-0,65 0,2-0,4	0,05-0,2 0,05-0,09	0,3-0,4 0,25-0,35	2-3	17-23 7-16	0,15-0,35 0,1-0,22	10-20 7-17	0,15-0,3 0,1-0,25		1,5-1,44
Im ₂	1 2	3-6 3-7	0,5-0,7 0,45-0,63	0,1-0,15 0,08-0,1	0,35-0,5 0,3-0,45	3-4	21-25 15-17,8	0,25-0,5 0,15-0,4	17-24 15-20	0,25-0,5 0,15-0,3		1,5-1,46
V ₁	1 2	5-8 6-9	0,7-1,0 0,5-0,9	0,1-0,18 0,1-0,15	0,5-1,4 0,4-0,8	4-5	23,5-30 14-24	0,3-0,7 0,2-0,5	20-30 17-25	0,5-1,0 0,3-0,7		1,58-1,5
V ₂	1 2	7-9 6-10	1,0-1,3 0,7-0,95	0,15-0,35 0,1-0,25	1,4-2,0 0,9-1,3	5-6	24,5-32,5 16-23,2	0,4-0,9 0,25-0,7	25-35 20-30	1,0-2,0 0,7-1,5		1,64-1,58
G1	1 2	8-15 7-13	1,3-2,2 0,9-1,5	0,4-0,75 0,25-0,4	2,5-3,5 1,4-2,5	6-7	19,5-24 11-18,5	0,8-1,15 0,5-0,9	35-45 30-40	1,5-2,2 1-1,85		1,72-1,62
G2	1 2	15-20 12-16	2,5-3,1 1,5-2,5	0,75-0,9 0,3-0,65	3,8-5,0 2,5-4,0	7-8	15,9-21,3 10,5-15	1,2-1,45 0,9-1,25	45-55 35-50	2,0-2,5 1,5-2,0		1,88-1,74
G3	1 2	19-25 15-22	3,0-3,66 2,8-3,0	0,9-1,2 0,5-0,9	5,0-5,5 4,0-4,5	8-9	8,3-14,7 8,0-11,9	1,3-1,6 1,0-1,45	50-60 40-50	2,2-2,5 1,75-2,2		1,84-1,74
S	1 2	20-25	1,75	1,05 0,85	5,5	6-7	7-10 6,2-8,5			1,61-1,53		1,69

Условные обозначения: 1. Уровни жизненности: №1 – нормальный, №2 – пониженный;

2. У всех растений диаметр ствола измерялся на уровне почвы.

Библиографический список

1. Скворцов, А.К. Ивы СССР (систематический и географический обзор). - М., 1968.
2. Мазуренко, М.Т. Основные направления эволюционных перестроек биоморф в роде Ива (*Salix L., Salicaceae*) // Бюллетень Ботанического сада-института ДВО РАН. -2010. - Вып. 7.
3. Дerviz-Соколова, Т.Г. Анатомо-морфологическое строение *S. polaris* Wahlb. и *S. phlebophylla* Anderss // Бюл. МОИП, отд. Биол. - 1966. - Т. 71. - Вып. 2.
4. Дerviz-Соколова, Т.Г. О стланиковом характере роста деревянистых растений на примере *S. viminalis* L. // Биол. науки. - 1967. - № 11.
5. Дerviz-Соколова, Т.Г. Строение побегов ив разных жизненных форм (на примере ив Чукотки) // Бюл. МОИП. Отд. биол. - 1974. - Т. 79. - Вып. 2.
6. Дerviz-Соколова, Т.Г. Морфология ив Северо-Востока СССР в связи с проблемами жизненных форм покрытосеменных растений: автореф. дис. ... д-ра биол. наук. - М., 1982.
7. Дerviz-Соколова, Т.Г. Жизненные формы ив Северо-Востока СССР // Бот. журнал. - 1982. - Т. 67. - № 7.
8. Мазуренко, М.Т. К биолого-морфологической характеристике кустарничков таежной зоны Восточной Сибири / М.Т. Мазуренко, А.П. Хохлаков // Биология и продуктивность растительного покрова Северо-Востока СССР. - Владивосток, 1976.
9. Мазуренко, М.Т. Структура и морфогенез кустарничков / М.Т. Мазуренко, А.П. Хохлаков. - М., 1977.
10. Полозова, Т.Г. Жизненные формы кустарничковых видов *Salix (Salicaceae)* на острове Врангеля // Бот. журн. - 1990. - Т. 75. - № 12.
11. Флоровский, А.М. Корневая система вербы в плавнях // Лесное хозяйство. -1951. - № 5.
12. Ortmann Ch. Kurzer Beitrag zur Frage artemischer Wurzeltypen bei *Salix-Arch.* // Fortwessen, 1958. Bd. 7, H.10/11.
13. Недосеко, О.И. Разнообразие жизненных форм у boreальных ив подрода *Salix* и подрода *Vetrix* // Рукопись депонирована в ВИНТИ 07.07.93 г. - М., 1993. - № 1900. - В 93.
14. Недосеко, О.И. Поливариантность жизненных форм у ивы пятилисточковой *Salix pentandra* L. // Бюлл. МОИП, Отд. биол. - 1994. - Т. 99. - Вып. 5.
15. Диагнозы и ключи возрастных состояний лесных растений. Деревья и кустарники: методические разработки для студентов биологических специальностей / под ред. О.В. Смирновой. - М., 1989. - Ч.1
16. Рахтеенко, И.Н. Рост и взаимодействие корневых систем древесных растений. - Минск, 1963.
17. Валягина-Малюткина, Е.Т. Ивы европейской части России. - М., 2004.
18. Гатцук, Л.Е. К методам описания и определения жизненных форм в сезонном климате // Бюлл. МОИП, Отд. биол. - 1974. - Т. 79. - Вып.3.
19. Серебряков, И.Г. О морфогенезе жизненной формы кустарника на примере орешника / И.Г. Серебряков, Н.П. Доманская, Л.С. Родман // Бюлл. МОИП, Отд. биол. -1954. - Т. 69. - № 2.

Bibliography

1. Skvorcov, A.K. Ivi SSSR (sistematischeskiy i geograficheskiy obzor). - M., 1968.
2. Mazurenko, M.T. Osnovniye napravleniya ehvolucionnykh perestroek biomorf v rode Iva (*Salix L., Salicaceae*) // Byulleten' Botanicheskogo sada-instituta DVO RAN. -2010. - Vihp. 7.
3. Derviz-Sokolova, T.G. Anatomo-morfologicheskoe stroenie *S. polaris* Wahlb. i *S. phlebophylla* Anderss // Byul. MOIP, otd. Biol. - 1966. - T. 71. - Vihp. 2.
4. Derviz-Sokolova, T.G. O stlanikovom kharaktere rosta derevyanistikh rasteniy na primere *S. viminalis* L. // Biol. nauki. - 1967. - № 11.
5. Derviz-Sokolova, T.G. Stroenie pobegov iv raznykh zhiznennykh form (na primere iv Chukotki) // Byul. MOIP. Otd. biol. - 1974. - T. 79. - Vihp. 2.
6. Derviz-Sokolova, T.G. Morfologiya iv Severo-Vostoka SSSR v svyazi s problemami zhiznennykh form pokrihtosemennikh rasteniy: avtoref. dis. ... d-ra biol. nauk. - M., 1982.
7. Derviz-Sokolova, T.G. Zhiznenniye formiy iv Severo-Vostoka SSSR // Bot. zhurnal. - 1982. - T. 67. - № 7.
8. Mazurenko, M.T. K biologo-morfologicheskoy kharakteristike kustarnichkov taezhnoy zoni Vostochnoy Sibiri / M.T. Mazurenko, A.P. Khokhryakov // Biologiya i produktivnost' rastitel'nogo pokrova Severo-Vostoka SSSR. - Vladivostok, 1976.
9. Mazurenko, M.T. Struktura i morfogenez kustarnikov / M.T. Mazurenko, A.P. Khokhryakov. - M., 1977.
10. Polozova, T.G. Zhiznenniye formiy kustarnikovikh vidov *Salix (Salicaceae)* na ostrove Vrangelya // Bot. zhurn. - 1990. - T. 75. - № 12.
11. Florovskiy, A.M. Kornevaya sistema verbiy v plavnyakh // Lesnoe khozyaystvo. -1951. - № 5.
12. Ortmann Ch. Kurzer Beitrag zur Frage artemischer Wurzeltypen bei *Salix-Arch.* // Fortwessen, 1958. Bd. 7, H.10/11.
13. Nedoseko, O.I. Raznoobrazie zhiznennykh form u boreal'nykh iv podroda *Salix* i podroda *Vetrix* // Rukopis' deponirovana v VINITI 07.07.93 g. - M., 1993. - № 1900. - V 93.
14. Nedoseko, O.I. Polivariantnost' zhiznennykh form u iviy pyatitichinkovoy *Salix pentandra* L. // Byull. MOIP, Otd. biol. - 1994. - T. 99. - Vihp. 5.
15. Diagnostiki i klyuchi vozrastnykh sostoyaniy lesnykh rasteniy. Derevyia i kustarniki: metodicheskie razrabotki dlya studentov biologicheskikh special'nostey / pod red. O.V. Smirnovoy. - M., 1989. - Ch.1
16. Rakhtenko, I.N. Rost i vzaimodeystvie kornevikh sistem drevesnykh rasteniy. - Minsk, 1963.
17. Valyagina-Malyutina, E.T. Iviy evropeyskoy chasti Rossii. - M., 2004.
18. Gatsuk, L.E. K metodam opisaniya i opredeleniya zhiznennykh form v sezonnom klimate // Byull. MOIP, Otd. biol. - 1974. - T. 79. - Vihp.3.
19. Serebryakov, I.G. O morfogeneze zhiznennoy formiy kustarnika na primere oreshnika / I.G. Serebryakov, N.P. Domanskaya, L.S. Rodman // Byull. MOIP, Otd. biol. -1954. - T. 69. - № 2.

Статья поступила в редакцию 2.12.11

УДК 581.5

Nedoseko O.I. NEW LIFE-FORM OF *SALIX CINEREA* L. A new life-form of *Salix cinerea* L. has been found. It is semiaquatic dynoxylon elfin wood, not described earlier. Its lower part sprouts in water at a depth of 70 sm in 2-5-7 m from the coast. It has long creeping along the bed xylorism which gets implanted with the help of additional roots. Main skeleton axis spread from these additional roots. They live up to 15 and reach 2 m high. Ontogenesis of plants of this life form is described. Three age-related periods are marked out in the course of ontogenesis and ontogenetic conditions are described.

Key words: life form, ontomorphogenesis, xylorism, geoxene shrubbery, hydrofyte.

О.И. Недосеко, канд. биол. наук, доц. каф. общей биологии и химии АГПИ им. А.П. Гайдара, E-mail: nedoseko@bk.ru

НОВАЯ ЖИЗНЕННАЯ ФОРМА ИВЫ ПЕПЕЛЬНОЙ *SALIX CINEREA* L.

Найдена новая жизненная форма ивы пепельной, не описанная ранее – полуводный длинноксилоризомный стланик. Нижняя его часть произрастает в воде на глубине до 70 см в 2-5-7 м от берега, имеет длинный, стелющийся по дну ксилоризом, укореняющийся с помощью придаточных корней, от которого отходят основные скелетные оси, живущие до 15 лет и достигающие 2 м. высоты. Описан онтогенез растений данной жизненной формы. В ходе онтогенеза выделены 3 возрастных периода и описаны онтогенетические состояния.

Ключевые слова: жизненная форма, онтоморфогенез, ксилоризом, геоксильный кустарник, гидрофит.

В умеренной флоре Евразии большую роль играет род *Salix*. Если кустарниковые и кустарничковые ивы Арктики, Гипоарктики и Северо-востока бывшего СССР привлекали исследователей, и по ним имеется большое число работ [1; 2; 3; 4], то древесные и кустарниковые жизненные формы лесной зоны изучены недостаточно.

Ива пепельная или серая, – *Salix cinerea* L. – крупный кустарник до 5-6 м. высотой, имеет обширный евроазиатский ареал [5].

Одно- и двулетние побеги густо покрыты серыми и темными волосками, иногда почти черным бархатистым войлоком. Под корой ветвей поверхность древесины с выступающими продольными, густыми рубчиками до 1,5 см. длиной. Появляются рубчики уже на первом году жизни побега, но полного развития достигают у 3-4 летних побегов. Листовые пластинки обратнойцевидные, коротко или почти шиловидно заостренные, морщинистые, с почковидными, зубчатыми прилистниками, с обеих сторон войлочные, мелкопильчатые по краю. Кора ивы пепельной содержит до 12-14% танинов [6], поэтому она является главным объектом заготовки дубильного ивового сырья, используемого для дубления ценных сортов кожи. Ива пепельная вполне пригодна для посадок около водоемов и в сырых местах, а так же при обсадке канав. Прутья ее идут на уголь, грубое плетение, дрова. Как и другие раннецветущие виды, *Salix cinerea* является ценным весенним медоносом.

Ива пепельная – наиболее обычный вид Европейской части России и Западной Сибири, как и все другие виды ив, характеризуется влаголюбием, светолюбием и способностью быстро заселять вновь образующиеся субстраты. Ива пепельная очень широко распространена по топким местам, излюбленными местами произрастания ее являются заторфовые болота, илестые берега стоячих или слабопотоочных водоемов, сплавины, сырые ложбины, степные западины, сырые смешанные леса, пойменные луга. В силу своей способности быстро поселяться на вновь образующихся субстратах, ива пепельная очень распространена в разнообразных вторичных местообитаниях, создаваемых деятельностью человека. Она повсюду легко заселяет различные рывины, карьеры, насыпи, запущенные поля и луга, если только грунт не слишком сух.

Материал и методика

Полевой материал был собран в течение 2010-2011 гг. в Пустыньском заказнике Арзамасского района Нижегородской области. Материал собран в прибрежной зоне Пустыньских озер на глубине до 70 см в 2-7 м от берега: 1) в протоке на озеро Свято, 2) на озере Глубоком, 3) на озере Паровом. В каждом местообитании проанализировано по 5 экземпляров каждого возрастного состояния [7]. При определении жизненных форм особей ивы пепельной использовалась классификация кустарников И.И. Истоминой и Н.Н. Богомоловой [8].

Результаты

По литературным данным жизненная форма ивы пепельной определяется как высокий кустарник до 6 м высотой [9], геоксильный кустарник, превращенный двумя модификациями: эпигеогенно-геоксильный кустарник до 5 м высотой или гипогеогенно-геоксильный кустарник до 5,5 м высотой [10]. Данные жизненные формы ивы пепельной имеют определенную экологическую приуроченность. Если жизненная форма эпигеогенно-геоксильного кустарника встречается на болотах, а так же на достаточно увлажненных различных вторичных местообитаниях: по канавам, рывинам, на насыпях, по опушкам и полянам, то есть может расти на разнообразном субстрате (глинистом, торфяном, щебнистом и др.), то жизненная форма гипогеогенно-геоксильного кустарника встречается только по илистым и песчаным берегам проточных водоемов, то есть на хорошо аэрируемых субстратах. [10].

Из описанного ранее онтоморфогенеза [10] следует, что эпигеогенно-геоксильный кустарник ивы пепельной представляет собой систему сменяющих друг друга основных скелетных осей с длительностью жизни до 30 лет, образующих каждый раз свою систему придаточных стеблевых корней; гипогеогенно-геоксильный куст состоит из небольшого числа основных скелетных осей с длительностью жизни до 35 лет, образующих систему придаточных стеблевых корней, кроме того последовательной смены нескольких порядков скелетных осей у данной жизненной формы не происходит.

Судя по литературным данным, ранее не была описана найденная нами жизненная форма ивы пепельной, базальная часть которой постоянно развивается в воде (а не только во время паводков). У особей данной жизненной формы под корой на древесине имеются очень длинные рубцы длиной 3-5 см. На подвод-

ных частях побегов перидерма зелено-бурого цвета без бархатистого налета, часто покрыта зеленой слизью; у 2-4-х летних воздушных побегов на перидерме имеется серый бархатистый налет. В отличие от побегов, находящихся в воздушной среде, у подводных побегов листовые почки разворачиваются на 1,5 месяца позднее. Листья тонкие, не морщинистые, с мелкими прилистниками, листовые пластинки овально-удлиненной формы: 4,5-6,5 см. длиной и 1,8-3,0 см. шириной с 8-9 парами боковых жилок; подводные листья без опушения, а надводные имеют редкие волоски на нижней стороне листовой пластинки и очень редкие короткие волоски на верхней стороне. На подводных участках скелетных осей имеются придаточные корни красноватого цвета, которые имеют ярко выраженную систему межклетников, заполненную воздухом, что способствует газообмену и проникновению кислорода к органам, испытывающим в нем недостаток.

Онторморфогенез данной жизненной формы *S. cinerea* был изучен на модельных экземплярах, нижняя часть которых произрастает в воде, на глубине до 70 см, на некотором расстоянии от берега (2-7 м).

В ходе онтоморфогенеза основных скелетных осей ивы пепельной данной жизненной формы выделены 3 возрастных периода: прегенеративный, генеративный, сенильный.

Развитие основных скелетных осей начинается из спящих почек ксилоризом, расположенных на дне водоема. Ксилоризомы образуются при укоренении попавших в воду побегов ивы пепельной (вегетативное размножение). По данным Е.В. Малыченко [11] *S. cinerea* не имеет спящих зачатков придаточных корней. У ивы пепельной придаточные корни образуются на ветвях, погруженных во влажный субстрат. По-видимому, в данном случае зачатки корней формируются уже после того, как ветвь попадает в условия, благоприятствующие ее укоренению. Лимитирующим фактором здесь выступает достаточный процент солнечной инсоляции, проходящий сквозь толщу воды. Поэтому на глубине более 70 см особи данной жизненной формы не встречаются. Ксилоризомы лежат на дне и укореняются большим количеством придаточных корней.

Прегенеративный период.

Ювенильное возрастное состояние (J). В первый год из спящих почек ксилоризомы под водой отрастают хлыстовидные побеги формирования, в количестве 4-5, длиной 47-63 см, толщиной 2-3 мм, из которых будут формироваться основные скелетные оси. Продолжительность пребывания в этом возрастном состоянии 1-2 года.

Имматурное возрастное состояние (im). На второй или третий год на побеге формирования акросимподиально возникают 2-3 побега ветвления, длиной 26-35 см, которые в дальнейшем выходят в воздушную среду и, ветвясь, образуют первичную крону. Высота основных скелетных осей в этом возрастном состоянии до 0,97 м (надводная часть – 37 см, подводная – 60 см), диаметр ствола до 0,9 см, порядок ветвления 2-4. Высота прикрепления кроны 0,25-0,4 м, диаметр кроны основной скелетной оси 0,25-0,4 м. Одна особь может содержать до 7-8 основных скелетных осей, поэтому общий диаметр кроны может достигать 1,0-1,4 м. Листья овально-ланцетной формы, с острой верхушкой и клиновидным основанием: длиной 4,6 см, шириной 1,9 см с 6-7 парами боковых жилок. На укорененной части ксилоризомы имеются густо расположенные придаточные корни длиной до 39 см, которые врастают в песчаное дно. Кроме того, придаточные корни образуются и на основных скелетных осях близко к поверхности воды.

Виргинильное возрастное состояние (V). Основные скелетные оси, находящиеся в этом возрастном состоянии достигают высоты 0,8-1,1 м (при этом высота надводной части до 73 см), при диаметре ствола 0,8-1,5 см. и порядком ветвления 4-6. На основных скелетных осях увеличивается число и размер придаточных корней, расположенных в поверхностном слое воды. Высота прикрепления кроны 0,3-0,5 м, ее диаметр 0,25-0,6 м. Одна особь может содержать 8-13 основных скелетных осей, поэтому общий диаметр кроны 2,0-2,5 м. Длина годичных приростов главной оси 16-25 см. Листья длиной 4,8-4,9 см и шириной 2,2-2,3 см с 8-9 парами боковых жилок. В этом возрастном состоянии из спящих почек базальных частей подводных участков основных скелетных осей развиваются побеги, которые растут под водой в течение 3-4 лет.

Генеративный период

Молодое генеративное возрастное состояние (G1). В этом возрастном состоянии на основных скелетных осях впервые появляются генеративные побеги-сережки. Цветение и плодоно-

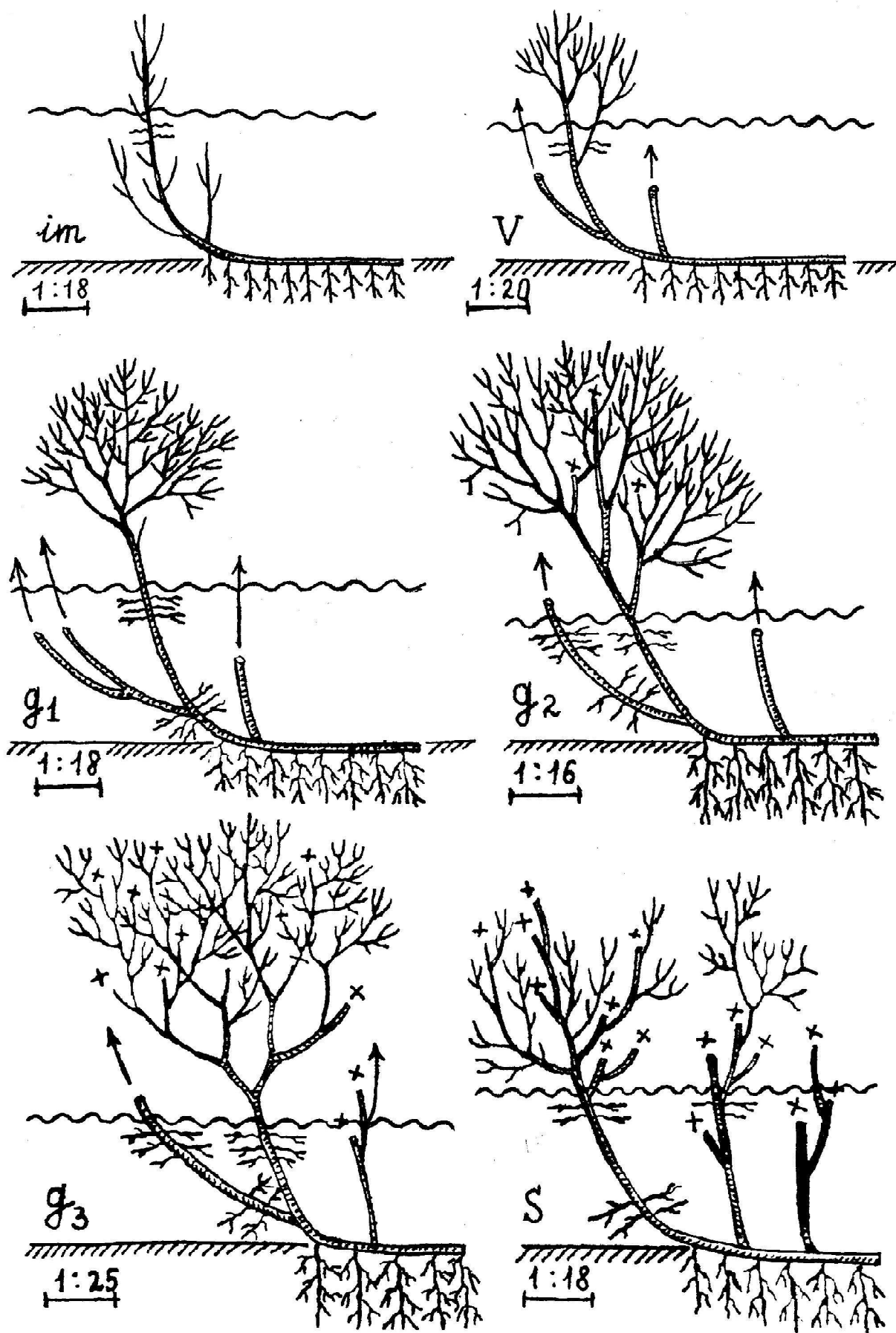


Рис. 1. Схема онтоморфогенеза особей ивы пепельной, жизненной формы полуводного длинноцилоризомного стланика

Таблица 1
Биоморфологические показатели особей ивы петельной жизненной формы полуводного длиннокилоризомного стланника в разных возрастных состояниях.

Возраст- ное состоя- ние	Пределы абсолютного возраста (годы)	Высота особи (м)	Высота прикреп- ления кроны (м)	Диаметр ствола (см)	Порядок ветвления	Длина годовых приростов главной оси (см)	Диаметр кроны ОСО (м)	Диаметр общей кроны (м)	Индекс листа
1	2	3	4	5	6	7	8	9	12
PI					1				---
j	1 - 2	0,27-0,63	-	0,2-0,4	1	27,0-45,0	-	-	
Im ₁	2 - 3	0,45-0,72	0,15-0,27	0,35-0,65	2 - 3	26,3-31,0	0,25-0,37	0,8-1,1	2,45-2,42
Im ₂	3 - 5	0,54-0,97	0,25-0,4	0,6-0,9	3 - 4	28,0-36,3	0,35-0,4	1,0-1,4	2,41-2,2
V ₁	5 - 7	0,85-1,05	0,3-0,45	0,8-1,3	4 - 5	20,5-28,0	0,4-0,55	1,4-1,9	2,2-2,18
V ₂	6 - 8	0,97-1,1	0,4-0,5	1,2-1,5	5 - 6	16,7-25,0	0,5-0,6	2,0-2,5	2,18-2,13
G1	7 - 9	1,0-1,32	0,45-0,7	1,5-2,0	6 - 7	12,5-17,5	0,6-0,9	2,3-2,7	2,1-2,07
G2	8 - 11	1,3-1,83	0,6-0,8	1,7-2,3	7 - 8	10,8-16,5	0,75-1,1	2,5-3,0	2,13-2,1
G3	11 - 13	1,75-2,0	0,7-1,25	2,0-2,5	8 - 9	7,5-9,0	0,9-1,3	3,0-3,5	2,45-2,13
S	13 - 15	1,27	0,75	2,5	5 - 6	5,0-7,0	0,6-0,9	1,9	2,56

шение необильное и нерегулярное. Основные скелетные оси достигают высоты 1,0-1,32 м при диаметре ствола до 1,5-2,0 см и порядком ветвления 5-7, они имеют густые пучки красноватых придаточных корней близко к поверхности воды. Высота прикрепления кроны 0,45-0,7 м, ее диаметр 0,6-0,9 м. Одна особь может содержать 13-18 основных скелетных осей, поэтому общий диаметр кроны 2,3-2,7 м. Средняя длина годовичных приростов главной оси 12-17,5 см. Листья длиной 5,6-6,1 см, шириной 2,7-2,9 см с 8-9 парами боковых жилок. В этом возрастном состоянии подводные побеги, которые развивались из спящих почек базальной части основных скелетных осей в течение 3-4 лет, выходят в воздушную среду, имея к этому времени 3-4 порядка ветвления. Следует отметить, что подводные части побегов тоже несут листья.

Средневозрастное генеративное возрастное состояние (G2). Цветение и плодоношение регулярное. Основные скелетные оси достигают высоты 1,3-1,83 м, при диаметре ствола 1,7-2,3 см и порядком ветвления 6-8, на них еще в большем количестве развиваются придаточные корни. Высота прикрепления кроны 0,6-0,8 м, ее диаметр 0,75-1,1 м. Одна особь может содержать 20-25 основных скелетных осей, поэтому общий диаметр кроны 2,5-3,0 м. Листья длиной 5,6-6,1 см и шириной 2,6-2,9 см с 8-9 парами боковых жилок. В этом возрастном состоянии наблюдается частичное отмирание побегов.

Старое генеративное возрастное состояние (G3). В этом возрастном состоянии основные скелетные оси находятся с 11 до 13 лет, достигая при этом высоты 1,75-2,0 м, с диаметром ствола 2,0-2,5 см и порядком ветвления 7-9. Высота прикрепления кроны 0,7-1,25 м, ее диаметр 0,9-1,3 м. Одна особь может иметь до 25 основных скелетных осей, поэтому общий диаметр кроны до 3,5 м. Листья длиной 5,6-5,9 см и шириной 2,3-2,6 см с 8-9 парами боковых жилок. В этом возрастном состоянии число отмерших побегов в кроне увеличивается, а так же сокращается число придаточных корней.

Сенильный период (S) характеризуется почти полным отмиранием побеговой системы, живой остается только нижняя часть кроны, а так же сокращением числа придаточных корней. Основные скелетные оси находятся в этом возрастном периоде с 13 до 15 лет, достигая высоты до 1,27 м при диаметре ствола до 2,5 см. Порядок ветвления уменьшается до 5-6. Средняя длина годовичных приростов главной оси самая минимальная и составляет 5,0-7,5 см.

Анализ онтогенеза описанной жизненной формы позволяет назвать ее полуводным длиннокилоризомным стланником. Подобная жизненная форма описана у видов ив, относящихся к экологической группе флювиоафитов – растений речных пойм, связанных с паводками [12; 13; 14]. Флювиоафиты – экологическая группа ив, приуроченная к пойменному аллювию, легкому, подвижному, быстро пересыхающему субстрату, состоящему из мелкопесчаных или илистых частиц, богатому органическими веществами. У флювиоафитов части стволиков затопляются только на время паводков.

В работах И.А. Гетманец [14] в группе флювиофиты описаны *S. alba*, *S. triandra*, *S. vinogradovii*, *S. viminalis* – типично аллювиальные виды [5]. Это сравнительно высокие кусты до 5–8 м высотой, сомкнутые между собой. Основания материнских стволиков, диаметром 6–8 см стекают в приповерхностном слое почвы. Под землей от них отходят тонкие не более 5 см толщиной стволики, имеющие вид высоких хлыстов с редкой кроной [15]. На основании материнского стволика и основных скелетных осях близ поверхности почвы, в хорошо прогреваемом и аэрированном слое, обильно развиваются толстые до 2–3 см придаточные корни. Они направлены в противоположные друг другу стороны таким образом, что куст оказывается как бы на растяжках. Это поддерживает и укрепляет его.

При сравнении найденной жизненной формы ивы пепельной и жизненной формы флювиофитов выделяются следующие отличия. Во-первых – общая высота: у флювиофитов особи достигают высоты 5–8 м, а у ивы пепельной – до 2 м. Во-вторых – характер корневой системы: у флювиофитов под землей на материнских стволах имеются толстые до 2–3 см и длинные придаточные корни, а у ивы пепельной густо расположенные тонкие и сравнительно короткие придаточные корни не только на ксилоризоме, но и на основных скелетных осях. В-третьих – внешний вид кроны: у флювиофитов – рыхлая крона, а у ивы пепельной крона разветвлена до 8–9 порядков ветвления. Кроме того жизненные формы флювиофитов и ивы пепельной отличаются экологической приуроченностью: у флювиофитов материнский стволик и части основных скелетных осей находятся в почве, они затопляются только на время паводков, а у описанной жизненной формы ивы пепельной ксилоризом и нижняя часть основных скелетных осей постоянно находятся под водой.

Сравнивая описанные ранее жизненные формы ивы пепельной (эпигеогенно-геоксильный и гипогенно-геоксильный кустарники) с описываемой в данной статье, можно видеть следующие отличия: по высоте (найденная жизненная форма в 2,5 раза мень-

ше по высоте: 2 м против 5 и 5,5 м), по продолжительности онтогенеза основных скелетных осей (онтогенез скелетных осей новой жизненной формы в 2 раза короче по срокам: 15 лет против 30 и 35 лет), характеру корневой системы.

Выводы

Анализ онтогенеза описанной жизненной формы ивы пепельной позволяет назвать ее полуводным длинноксилоризомным стлаником.

Развитие основных скелетных осей начинается из спящих почек ксилоризома, расположенных на дне водоема. Ксилоризомы «ползут» по дну и укореняются с помощью большого количества тонких придаточных корней. Из спящих почек ксилоризома под водой развиваются основные скелетные оси, которые проходят онтогенез за 15 лет, достигая высоты до 2 м.

В связи с полуводным образом жизни у особей данной жизненной формы выражены морфологические и анатомические признаки гидрофитных растений. В частности: тонкие листовые пластинки, расположенные под водой совсем не имеют опушения, а надводные с незначительным редким опушением; перидерма подводных частей побегов не покрыта характерным бархатистым налетом; находящиеся в воде придаточные корни имеют ярко выраженную систему межклетников, заполненную воздухом, что способствует газообмену и проникновению кислорода к органам, испытывающим в нем недостаток.

Анцестральной жизненной формой ив можно рассматривать высокие кустарники с ортотропными побегами, то есть тип биоморф, свойственный ивам прибрежных зарослей [5]. В процессе эволюции, у ив появилось множество вариантов адаптаций, связанных с освоением экстремальных условий. В частности появилась группа гидрофитов, у которых приспособления, связанные с погружением в воду, сопровождаются резким сокращением размеров, сокращением онтогенеза и быстрой сменой скелетных осей, активным образованием придаточных корней.

Библиографический список

1. Дервиз-Соколова, Т.Г. Морфология ив Северо-Востока СССР в связи с проблемами жизненных форм покрытосеменных растений: автореф. дис. ... д-ра биол. наук. - М., 1982.
2. Дервиз-Соколова, Т.Г. Жизненные формы ив Северо-Востока СССР // Бот. журн. - 1982-б. - Т. 67. - № 7.
3. Мазуренко, М.Т. Структура и морфогенез кустарников / М.Т. Мазуренко, А.П. Хохряков. - М., 1977.
4. Полозова, Т.Г. Жизненные формы кустарниковых видов *Salix* (*Salicaceae*) на острове Врангеля // Бот. журн. - 1990. - Т. 75. - № 12.
5. Скворцов, А.К. Ивы СССР (систематический и географический обзор). - М., 1968.
6. Шиманюк, А.П. Биология древесных и кустарниковых пород СССР. - М., 1964.
7. Диагнозы и ключи возрастных состояний лесных растений. Деревья и кустарники: методические разработки для студентов биологических специальностей / под ред. О.В. Смирновой. - М., 1989. - Ч. 1.
8. Истомина, И.И. Поливариантность онтогенеза и жизненные формы лесных кустарников / И.И. Истомина, Н.Н. Богомолова // Бюлл. МОИП, отд. биол. - 1991. - Т. 96. - Вып 4.
9. Валягина-Малютина, Е.Т. Ивы европейской части России. - М., 2004.
10. Недосеко, О.И. Разнообразие жизненных форм у бореальных ив подрода *Salix* и подрода *Vetrix* // Рукопись депонирована в ВИНТИ 07.07.93 г. - М., 1993. - № 1900. - В 93.
11. Мальченко, Е.В. Анатомия коры ив средней полосы Европейской части СССР: автореф. дис. ... канд. биол. наук. - М., 1986.
12. Мазуренко, М.Т. Флювиаты – новая экологическая группа растений // Биология внутренних вод. - 2001. - № 2.
13. Мазуренко, М.Т. Кустарники рода *Salix* (*Salicaceae*) Северо-Востока России, структура и морфогенез // Бюлл. МОИП, отд. биол. - 2008. - Т. 113. - Вып 5.
14. Гетманец, И.А. Ивы Южного Урала: Биоморфы, экоморфы, ландшафтные группы // Вестник Тюменского государственного университета. - 2010. - № 3.
15. Гетманец, И.А. Биоморфологические адаптации ивы (*Salix*) к экстремальным условиям Южного Урала и Западной Сибири // Бюллетень Главного ботанического сада. - М., 2006. - Вып. 191.

Bibliography

1. Derviz-Sokolova, T.G. Morfologiya iv Severo-Vostoka SSSR v svyazi s problemami zhiznennikh form pokrihtosemennikh rasteniy: avtoref. dis. ... d-ra biol. nauk. - M., 1982.
2. Derviz-Sokolova, T.G. Zhiznenniye formi iv Severo-Vostoka SSSR // Bot. zhurn. - 1982-b. - T. 67. - № 7.
3. Mazurenko, M.T. Struktura i morfogenez kustarnikov / M.T. Mazurenko, A.P. Khokhryakov. - M., 1977.
4. Polozova, T.G. Zhiznenniye formi kustarnikovikh vidov *Salix* (*Salicaceae*) na ostrove Vrangelya // Bot. zhurn. - 1990. - T. 75. - № 12.
5. Skvorcov, A.K. Ivi SSSR (sistemicheskij i geograficheskij obzor). - M., 1968.
6. Shimanjuk, A.P. Biologiya drevesnykh i kustarnikovikh porod SSSR. - M., 1964.
7. Diagnostiki i kluchy vozrastnykh sostoyaniy lesnykh rasteniy. Derevyia i kustarniki: metodicheskie razrabotki dlya studentov biologicheskikh specialnostey / pod red. O.V. Smirnovoy. - M., 1989. - Ch. 1.
8. Istomina, I.I. Polivariatsionnost' ontogeneza i zhiznenniye formi lesnykh kustarnikov / I.I. Istomina, N.N. Bogomolova // Byull. MOIP, otd. biol. - 1991. - T. 96. - Vihp 4.
9. Valyagina-Malyutina, E.T. Ivi evropeyskoy chasti Rossii. - M., 2004.
10. Nedoseko, O.I. Raznoobrazie zhiznennikh form u borealnykh iv podroda *Salix* i podroda *Vetrix* // Rukopis' deponirovana v VINITI 07.07.93 g. - M., 1993. - № 1900. - V 93.
11. Malichenko, E.V. Anatomiya korih iv sredney polosy Evropeyskoy chasti SSSR: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. - M., 1986.
12. Mazurenko, M.T. Flyuviaty – novaya ehkologicheskaya gruppya rasteniy // Biologiya vnutrennykh vod. - 2001. - № 2.
13. Mazurenko, M.T. Kustarniki roda *Salix* (*Salicaceae*) Severo-Vostoka Rossii, struktura i morfogenez // Byull. MOIP, otd. biol. - 2008. - T. 113. - Vihp 5.
14. Getmanec, I.A. Ivi Yuzhnogo Urala: Biomorfii, ehkomorfii, landshaftniye gruppah // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. - 2010. - № 3.
15. Getmanec, I.A. Biomorfologicheskie adaptatsii ivi (*Salix*) k ehkstremaal'nyim usloviyam Yuzhnogo Urala i Zapadnoy Sibiri // Byulleten' Glavnogo botanicheskogo sada. - M., 2006. - Vihp. 191.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 581.5

Belashova O.V. THE COMPARATIVE MORPHOLOGICAL AND ANATOMIC STUDY OF TRIFOLIUM L. SPECIES. The purpose of research is to learn morphological and anatomical structure of *Trifolium* L. types. There were revealed essential differences of these types: morphological features and conformity of their anatomical structure.

Key words: *Trifolium pratense* L., *Trifolium repens* L., *Trifolium hybridum* L., morphological and anatomical structure.

О.В. Белашова, соискатель КемГМА, г. Кемерово, E-mail: o-belashova@mail.ru

СРАВНИТЕЛЬНО-МОРФОЛОГИЧЕСКОЕ И АНАТОМИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТЕБЛЯ РОДА *TRIFOLIUM* L.

Изучено морфологическое и анатомическое строение стебля видов рода *Trifolium* L. Выявлены существенные различия в морфологических признаках этих видов и близость их анатомического строения.

Ключевые слова: клевер луговой, клевер ползучий, клевер гибридный, морфологические и анатомические признаки, стебель.

Введение. Необходимость микроскопического исследования стебля растений возникает, если необходимо установить таксономическую принадлежность, используя в качестве образцов для сравнения, как правило, гербарные растения.

Однако сведения о стебле, накопленные специалистами различных отраслей ботаники, в основном касаются морфологичес-

кого строения, микроскопическое описание малодоступно и не исчерпывает всего многообразия признаков [1].

Целью настоящих исследований является сравнительная диагностика анатомо-морфологических признаков стебля видов рода *Trifolium* L., произрастающих в Кемеровской области.

Таблица 1

Сравнительно-морфологическое описание стебля различных видов клевера







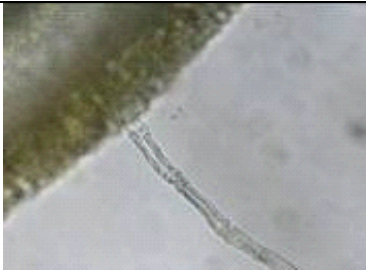
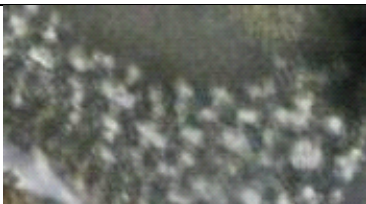

Вид клевера	Тип стебля	Высота стебля	Боковые побеги	Опушение
1	2	3	4	5
 <p><i>Trifolium pratense</i> L.</p>	Прямостоячие	40-65 см	 <p>Боковые стебли образуются из пазух.</p>	Голые
 <p><i>Trifolium repens</i> L.</p>	Стелющиеся побеги, (5)10-30 см высотой, в нижних узлах укореняющиеся, в верхней части восходящие	Главный стебель 1-4 см	 <p>Ползучие, укореняющиеся в узлах</p>	Голые
 <p><i>Trifolium hybridum</i> L.</p>	Прямостоячие	50-60см	 <p>Разветвленные</p>	В верхней части слабо опушенные

Таблица 2

Сравнительно-анатомическое описание стебля различных видов клевера: *T. pratense* L., *T. repens* L. и *T. hybridum* L.

Типы тканей	Характеристика анатомических структур <i>Trifolium</i> L.		
	Структура	Изображение	Описание
1	2	3	4
Покровная ткань	Эпидерма		Эпидермальный слой клеток с простым многоклеточным волоском
Механическая ткань	Склеренхима		Толстостенные клетки
Проводящая ткань	Открытые коллатеральные пучки		Сверху видна флоэма, внизу крупные сосуды ксилемы, между ними камбий
Основная ткань	Сердцевина		Крупные клетки паренхимы

Для достижения этой цели была разработана оптимальная методика приготовления микропрепаратов, в ходе работы выявлены наиболее информативные диагностические признаки, которые описаны по единому алгоритму сравнительно-анатомического анализа.

Материалы и методы. Объекты исследования - стебли рода *Trifolium* L. (*T. pratense* L., *T. repens* L., *T. hybridum* L.) - собирали на территории Кемеровской области, согласно общепринятым методикам. Подготовку материала проводили, соблюдая нормативные требования и общепринятые методики [2]. Готовили микропрепараты стебля с поверхности [3] и фотографировали их.

Результаты. Для более наглядного представления полученных результатов, морфологические и анатомические характеристики оформлены нами в виде таблиц (см. табл. 1, 2).

Обсуждение. Описания морфологических признаков и их фотографии, представленные выше, можно считать характерными видовыми. Исследование анатомических признаков стебля клевера лугового, клевера ползучего и клевера гибридного показало, что принципиальных различий в их анатомической структуре не существует.

Данные признаки травы клевера могут быть использованы при определении подлинности этого растительного сырья. Кроме того, перечень родовых анатомо-диагностических критериев является основой для целенаправленного и более углубленного изучения анатомической картины с перспективой выявления видовых характеристик.

Библиографический список

1. Попов, А.И. Совершенствование стандартизации и контроля качества растительного сырья методом микроскопического исследования / А.И. Попов, В.В. Баранова, Е.А. Черкасова, Т.Б. Шайдулина, Д.Н. Шпанько // Ресурсосберегающие технологии в сельском хозяйстве Западной Сибири: мат. междунар. науч.-практ. конф. – Кемерово, 2009.
2. Государственная фармакопея СССР: Общие методы анализа. Лекарственное растительное сырье / МЗ СССР. – М., 1989. – Вып. 2.
3. Самылина И.А. Фармакогнозия. Атлас: учебное пособие: в 3 т. / И.А. Самылина, О.Г. Аносова. – М., 2010. – Т.1.

Bibliography

1. Popov, A.I. Sovershenstvovanie standartizacii i kontrolya kachestva rastitel'nogo sihr'ya metodom mikroskopicheskogo issledovaniya / A.I. Popov, V.V. Baranova, E.A. Cherkasova, T.B. Shaydulina, D.N. Shpanjko // Resursosberegayutnie tehnologii v sel'skom khozyajstve Zapadnoy Sibiri: mat. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Kemerovo, 2009.
2. Gosudarstvennaya farmakopeya SSSR: Obshnie metodih analiza. Lekarstvennoe rastitel'noe sihrje / MZ SSSR. – M., 1989. – Vihp. 2.
3. Samihlina I.A. Farmakognosiya. Atlas: uchebnoe posobie: v 3 t. / I.A. Samihlina, O.G. Anosova. – M., 2010. – T.1.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 616

Openko T.G., Simonova G.I. CANCER INCIDENCE IN NOVOSIBIRSK (1988-2008). The number of new diagnosed malignant tumors increased between 1988-1990 and 2006-2008 by 19% in men and by 40% in women. Lung cancer (27% in 1988-90 and 19% in 2006-08), stomach cancer (16%-9%), skin cancer (4%-11%), prostate cancer (5%-12%), colon cancer (5%-6%) prevails in men, and breast cancer (19%-20%), skin cancer (7%-17%), stomach cancer (12%-6,5%), colon cancer (7%) and lung cancer (7%-4%) prevails in women.

Key words: cancer, epidemiology of cancer, population registr of cancer.

Т.Г. Опенко, н. с. НИИ терапии СО РАМН; Г.И. Симонова, проф., зам. дир. по науке НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: nsk217@rambler.ru

ЗАБОЛЕВАЕМОСТЬ ЗЛОКАЧЕСТВЕННЫМИ НОВООБРАЗОВАНИЯМИ В НОВОСИБИРСКЕ ПО ДАННЫМ ПОПУЛЯЦИОННОГО РЕГИСТРА РАКА

По данным популяционного регистра рака были проанализированы показатели заболеваемости злокачественными новообразованиями (ЗНО) в Новосибирске, структура заболеваемости ЗНО и её динамика за 21 год (1988-2008 гг.). В течение изучаемого периода в структуре заболеваемости ЗНО произошло изменение относительных показателей.

Ключевые слова: злокачественные новообразования, эпидемиология рака, популяционный регистр рака.

Популяционный регистр рака представляет собой деятельность, направленную на сбор, хранение и обработку персонализированной информации обо всех случаях выявления ЗНО в пределах территории действия регистра [1]. Эпидемиологические исследования, проводимые с использованием данных популяционных регистров, являются наиболее объективными. Изучение заболеваемости, смертности, распространенности ЗНО с использованием популяционного регистра рака имеет следующие преимущества. Во-первых, сбор информации происходит на территории, охваченной деятельностью специализированной онкологической службы, имеющей многолетний опыт сбора и накопления информации о впервые выявленных случаях рака, что обеспечивает надежность и достоверность собираемой информации; во-вторых, представленность информации в виде электронных баз данных позволяет обеспечивать высокий уровень контроля надежности, исключение дублирующих записей и ошибок ввода, а также дает возможность оперативного анализа вне узких рамок традиционных годовых отчетов. При этом полученная информация кодируется в соответствии с международными стандартами, что обеспечивает её сопоставимость и преемственность с течением времени, сопоставимость полученных данных с результатами других исследований, а также дает возможность обмена данными и проведения кооперативных исследований. Объективность и достоверность полученной информации обеспечивает высокую степень надежности полученных выводов и возможность на их основе оценки деятельности специализированной онкологической службы и планирование мероприятий по улучшению её качества.

Целью исследования было изучение заболеваемости ЗНО, её структуру и динамику в Новосибирске на протяжении 1988-2008 гг., по данным популяционного регистра рака.

Материалы и методы исследования. Популяционный регистр рака функционирует в НИИ терапии СО РАМН с 1988 г. (руководитель – проф., засл. деятель науки д.м.н. Г.И. Симонова). В основу методики работы популяционного регистра рака положен международный опыт Лионского центра (МАИР) [2]. В регистр включаются данные обо всех случаях ЗНО, зарегистрированных впервые в текущем году на территории двух административных районов г. Новосибирска. Были выбраны два района города, которые по своей демографической структуре, наличию промышленных предприятий и социальных объектов являются типичными для Новосибирска. Суммарная численность их населения составляет 345 тысяч жителей или 1/4 всего населения города, что позволяет экстраполировать результаты анализа на популяцию всего города. Данные для формирования регистра были получены из первичной документации муниципальных поликлиник и городского онкологического диспансера г. Новосибирска (карта диспансерного учета онкологического больного, экстренное извещение о впервые выявленном случае ЗНО). Регистр рака формировался как персонализированная база данных в электронном виде и на бумажных носителях.

Статистическая обработка проводилась в программе SPSS (пакет прикладных программ для социологических исследований). Были рассчитаны коэффициенты заболеваемости, стандартизо-

ванные по мировому демографическому стандарту. Абсолютные показатели заболеваемости за каждый год определены как средние значения от показателей в предыдущий, изучаемый и последующий годы в возрастных группах с пятилетним интервалом (кроме возрастных групп «0-19,9 лет» и «75 лет и старше»). В работе приведены рассчитанные таким образом средние показатели за 1988-1990 гг., 1991-1993 гг., 1994-1996 гг., 1997-1999 гг., 2000-2002 гг., 2003-2005 гг., 2006-2008 гг. Была проанализирована динамика показателей общей заболеваемости ЗНО и по отдельным локализациям. Была изучена общая и по возрастной (в 20-годичных интервалах) структура заболеваемости.

Результаты исследования: За период 1988-2008 гг. в базу данных регистра рака было включено около 25 тысяч случаев ЗНО (мужчины 47%, женщины 53%). В 2006-08 гг. у мужчин было зарегистрировано на 19% больше случаев рака, чем в 1988-1990 гг., у женщин – на 40%. Численность мужчин на территории двух районов г. Новосибирска за этот же период увеличилась на 10,4% и женщин – на 10,1% (по данным Федерального органа Государственной статистики по Новосибирской области). Динамика численности населения и количества выявленных случаев ЗНО (сумма за 3 года) приведена на рисунке 1.

На рисунке видно, что прирост случаев ЗНО по годам у лиц обоего пола был неравномерным. У женщин после 1994-96 гг. выявлялось больше случаев ЗНО, чем у мужчин, и тенденция к увеличению количества случаев ЗНО у женщин была более сильная. По данным М.И. Давыдова, Е.М. Аксель (2005), в среднем по России в десятилетие 1995-2004 гг. прирост общего количества случаев ЗНО составил 14% (оба пола) [3]. По нашим данным, прирост случаев ЗНО в Новосибирске за этот же период составил 25% у лиц обоего пола, 16% у мужчин и 33% у женщин.

Была проанализирована динамика структуры заболеваемости ЗНО (рис. 2 и 3).

У мужчин в структуре первое ранговое место на всем протяжении периода наблюдения принадлежит заболеваемости раком легкого, далее следуют рак желудка, немеланомные новообразования кожи, рак простаты и толстой кишки (рис. 2). У женщин первое ранговое место в структуре занимает заболеваемость раком молочной железы, далее следуют немеланомные новообразования кожи, рак желудка, толстой кишки и легкого (рис. 3).

У мужчин доля рака легкого была максимальной в 80-90-е гг. (27-30% в структуре заболеваемости), затем наметилась тенденция к её снижению, которая приобрела сейчас отчетливый характер (19% в 2006-08 гг., $p < 0,05$). У женщин наблюдалось то же: снижение доли рака легкого в структуре заболеваемости с 7% (1988-90 гг.) до 4% (2006-2008 гг.), ($p < 0,05$). В России у мужчин в 2004 г. доля рака легкого составила 22%, у женщин 4% [3], в Новосибирске – 23% и 5% соответственно, что несколько выше и отражает тенденцию более высокой общей заболеваемости ЗНО в Новосибирске.

Доля рака желудка статистически значительно уменьшилась за этот же период у лиц обоего пола – у мужчин с 16% в 1988-1990 гг. до 9% в 2006-2008 гг., а у женщин – с 12% до 6% соответственно. По России в среднем доля рака желудка в структуре заболеваемости в 2004 г. составила у мужчин 11,4%, у женщин 7,7% [3]. По

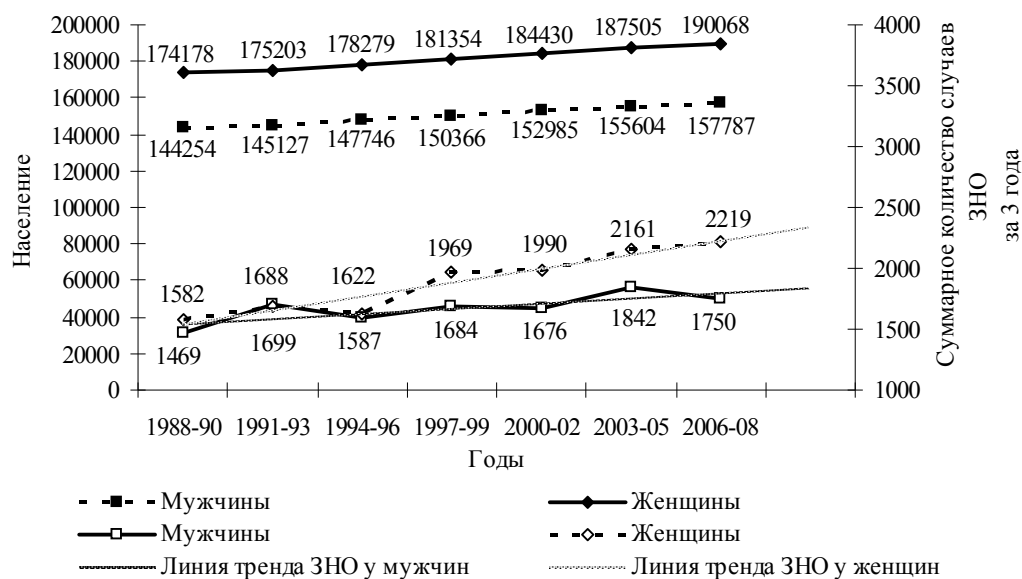


Рис. 1. Динамика численности населения и количества выявленных случаев ЗНО на территории двух административных районов г. Новосибирска в 1988-2008 гг.



Рис. 2. Структура заболеваемости ЗНО в 1988-2008 гг., мужчины, %

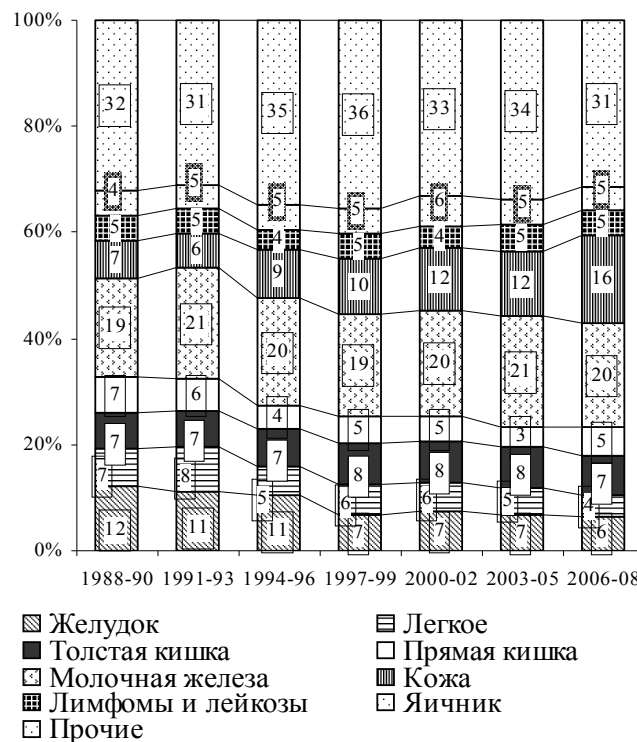


Рис. 3. Структура заболеваемости ЗНО в 1988-2008 гг., женщины, %

нашим данным, в 2004 г. в структуре было рака желудка 10% и 7% соответственно.

За период 1988-2008 гг. в структуре заболеваемости у лиц обоего пола значительно увеличилась доля рака толстой кишки (с 4,8% до 6,3% у мужчин и с 6,7% до 7,4% у женщин), немеланомных новообразований кожи (с 4% до 11% у мужчин и с 7% до 16% у женщин), лимфом (с 1,9% до 3,3% у мужчин и с 1,4% до 2,4% у женщин) и щитовидной железы (с 0,2% до 0,6% у мужчин и с 1% до 3,5% у женщин). У мужчин увеличилась доля рака простаты (с 4,6% до 12,5%) и мочевого пузыря (с 3,7% до 4,9%). У женщин увеличилась доля рака молочной железы (с 18,6% до 20%) и рака тела матки (с 5,4% до 6,6%).

В структуре заболеваемости у лиц обоего пола уменьшилась доля ЗНО полости рта (C00-C14 по МКБ-10) (с 4,6% до 3,9% у мужчин и с 1,3% до 0,9% у женщин), рака пищевода (с 3,4% до 2,6% у мужчин и с 1% до 0,5% у женщин), ЗНО печени и желчевыводящих путей (C22-C24 по МКБ-10) (с 3,4% до 1,6% у мужчин и с 3,7% до 1,9% у женщин) и лейкозов (с 3,3% до 2,5% у мужчин и с 3,4% до 2,3% у женщин). У мужчин уменьшилась доля рака гортани (с 4,3% до 3,1%), ЗНО костей и суставных хрящей (с 1,4% до 0,6%). У женщин уменьшилась доля рака прямой кишки (с 6,8% до 5,3%), рака шейки матки (с 6% до 4,4%) и поджелудочной железы (с 3,8% до 2,8%).

У мужчин были относительно постоянными в период 1988-2008 гг. доли рака поджелудочной железы (3,5-3,6%), рака пря-

мой кишки (4,5-4,4%) и почки (3,2-3,1%), у женщин – рака гортани (0,3-0,5%) и яичника (4,5-4,9%). По данным Н.Н.Трапезникова и Е.М.Аксель, в середине 90-х гг. была отмечена тенденция к снижению в структуре заболеваемости долей рака легкого, желудка

и росту долей рака простаты, молочной железы, кожи, меланомы и щитовидной железы [4, 5].

Была проанализирована структура заболеваемости ЗНО в возрастных группах с 20-летним интервалом (табл.1).

Таблица 1

Повозрастная структура заболеваемости ЗНО, 1988-2008 гг.

	0-19,9 лет	20-39,9 лет	40-59,9 лет	60-79,9 лет	80 лет и старше
Мужчины					
N	139	462	3945	6601	560
1	Лейкозы 33,8%	Лимфомы 11,7%	Легкое 27,1%	Легкое 26,7%	Легкое 19,6%
2	Лимфомы 20,1%	Легкое 10,6%	Желудок 12,2%	Желудок 11,1%	Желудок 13,0%
3	Мозг 10,1%	Желудок 10,4%	Полость рта 6,1%	Простата 9,0%	Кожа 15,0%
4	Кости 8,0%	Яичко 9,5%	Почка 5,6%	Кожа 7,9%	Простата 14,6%
5	Мягкие ткани 7,2%	Лейкозы 8,0%	Гортань 5,3%	Толстая кишка 6,5%	Толстая кишка 7,1%
6	Меланома 4,3%	Мозг 7,4%	Кожа 5,3%	Прямая кишка 5,6%	Прямая кишка 6,3%
Женщины					
N	84	822	4237	6909	1179
1	Лейкозы 20,2%	Молочная жел. 21,0%	Молочная жел. 29,1%	Молочная жел. 15,8%	Кожа 18,3%
2	Кости 15,5%	Шейка матки 13,7%	Тело матки 7,9%	Кожа 12,8%	Молочная жел. 12,7%
3	Лимфомы 14,3%	Лимфомы 9,1%	Кожа 7,2%	Желудок 10,0%	Желудок 11,8%
4	Мозг 13,1%	Яичник 7,5%	Яичник 6,6%	Толстая кишка 9,0%	Толстая кишка 9,2%
5	Почка 7,1%	Щитовидная железа 6,0%	Желудок 6,4%	Легкое 7,0%	Легкое 8,3%
6	Щитовидная железа 6,0%	Лейкозы 5,4%	Шейка матки 6,2%	Тело матки 5,8%	Прямая кишка 6,0%

Таблица 2

Стандартизованные коэффициенты заболеваемости ЗНО в 1988-2008 гг., мужчины, на 100 000 жителей, мировой стандарт

Локализация ЗНО	Код по МКБ-10	Годы						
		1988-90	1991-93	1994-96	1997-99	2000-02	2003-05	2006-08
Пищевод	C15	12,4	10,1	9,5	8,8	7,9	7,0	7,8
Желудок	C16	59,8	54,5	41,6	36,6	35,3	33,1	26,4
Толстая кишка	C18	18,4	21,2	18,9	23,0	17,8	21,1	18,9
Прямая кишка	C19-C21	19,4	22,1	13,8	16,0	17,6	18,5	14,8
Печень и ЖВП	C22-C24	13,3	10,8	10,2	8,2	8,4	3,9	4,9
Поджелудочная железа	C25	13,1	14,3	11,7	13,4	10,5	11,2	10,2
Гортань	C32	15,2	18,0	15,3	14,0	13,2	13,1	8,9
Легкое	C33-C34	101,1	111,7	99,8	98,1	84,4	78,0	60,4
Кожа	C44	15,4	19,8	21,1	27,4	28,0	30,1	33,3
Простата	C61	19,0	19,1	16,5	20,3	21,8	28,6	37,5
Почка	C64	11,9	14,9	11,6	15,6	13,6	13,6	11,1
Мочевой пузырь	C67	13,9	15,2	16,6	16,6	20,7	18,5	16,1
Лимфомы	C81-C85	6,5	9,0	6,8	9,1	8,9	9,4	11,5
Лейкозы	C90-C96	11,9	10,4	10,4	9,0	9,6	7,7	7,9
Все ЗНО	C00-C97	370,4	387,0	351,7	360,1	341,7	341,3	314,0

В возрастной группе 0-19,9 лет лейкозы и лимфомы составили суммарно 54% у мужчин и 36% у женщин. Доля рака легкого у мужчин была максимальной в возрастных группах 40-59,9 и 60-

79,9 лет (27%), а у лиц старше 80 лет она значительно уменьшалась (19%). Доли рака желудка, немеланомных ЗНО кожи, простаты, толстой и прямой кишки была выше у мужчин старше 80 лет.

У женщин доля рака молочной железы в структуре заболеваемости была максимальной в возрастной группе 40-59,9 лет (29%), в старшем возрасте наблюдалось значимое уменьшение доли (16% и 13%). В возрастной группе 80 лет и старше были максимальными доли рака желудка (12%), толстой кишки (9%), кожи (18%), легкого (8%). По данным зарубежных исследователей [6, 7, 8], более заметное место в структуре заболеваемости у мужчин занимают рак простаты и рак кожи, у женщин – рак молочной железы и толстой кишки.

Стандартизованные по мировому демографическому стандарту коэффициенты заболеваемости ЗНО у мужчин в 1988-2008 гг. приведены в таблице 2.

Из таблицы видно, что у мужчин очень высока заболеваемость раком легкого во все годы наблюдения, а также высока заболеваемость раком желудка, кожи, простаты и толстой кишки.

Однако заболеваемость раком легкого и желудка за период наблюдения 1988-2008 гг. снизилась, также как и заболеваемость раком гортани, пищевода и лейкозами. Средние за 3 года стандартизованные показатели заболеваемости ЗНО отражают эту объективную тенденцию. Заболеваемость раком толстой кишки, кожи, простаты, почки, мочевого пузыря и лимфомой за этот же период повысилась. Не отмечено динамики в заболеваемости раком прямой кишки и поджелудочной железы. А в общем стандартизованные показатели заболеваемости ЗНО у мужчин после периода их роста в начале 90-х годов стабилизировались, больше не увеличиваются и показатель в 2006-2008 гг. дает основания предполагать вероятность их дальнейшего снижения.

В таблице 3 приведены стандартизованные коэффициенты заболеваемости у женщин.

Таблица 3

Стандартизованные коэффициенты заболеваемости ЗНО в 1988-2008 гг., женщины, на 100 000 жителей, мировой стандарт

Локализация ЗНО	Код по МКБ-10	Годы						
		1988-90	1991-93	1994-96	1997-99	2000-02	2003-05	2006-08
Пищевод	C15	2,2	1,5	1,3	1,0	0,9	0,7	1,3
Желудок	C16	25,5	23,7	20,9	16,5	15,8	14,4	13,1
Толстая кишка	C18	14,8	14,8	14,5	17,7	16,9	17,9	16,3
Прямая кишка	C19-C21	14,6	12,8	10,4	11,5	10,2	8,9	11,4
Печени и ЖВП	C22-C24	7,9	7,2	6,5	5,3	4,5	4,8	4,2
Поджелудочная железа	C25	8,4	9,7	7,5	8,3	4,7	5,3	5,9
Гортань	C32	0,7	1,1	1,0	0,7	1,1	0,7	0,6
Легкое	C33-C34	15,9	17,6	11,8	11,9	11,7	10,4	8,5
Кожа	C44	13,6	14,5	17,3	23,5	26,1	26,9	32,5
Молочная железа	C50	47,0	51,0	46,5	50,2	50,2	53,3	36,4
Шейка матки	C53	14,1	12,9	13,1	13,2	10,7	12,3	11,4
Тело матки	C54	12,7	9,4	16,3	17,1	15,8	14,9	15,9
Яичник	C56	11,4	10,5	10,9	13,4	13,4	12,9	11,5
Почка	C64	3,8	4,9	4,5	6,1	5,9	6,8	5,6
Мочевой пузырь	C67	2,3	1,6	1,5	3,2	3,2	2,0	1,8
Лимфомы	C81-C85	3,5	4,7	4,5	5,9	6,7	7,6	5,8
Лейкозы	C90-C96	8,3	7,0	5,6	6,9	4,8	4,9	6,5
Все ЗНО	C00-C97	227,7	229,0	219,7	243,3	236,4	240,2	232,4

Из таблицы видно, что у женщин высока заболеваемость раком молочной железы, раком кожи, желудка, толстой кишки, матки и яичника. Показатели заболеваемости раком молочной железы, толстой кишки, кожи, тела матки, яичника, почки и лимфомой имеют тенденцию к увеличению, показатели заболеваемости раком желудка, легкого, прямой кишки, поджелудочной железы, пищевода и лейкозом – к уменьшению. Не отмечено динамики в заболеваемости раком шейки матки, гортани и мочевого пузыря.

В общем, стандартизованный показатель заболеваемости ЗНО у женщин имеет тенденцию к росту, что соответствует обще-российской и мировой тенденции.

Сравнение стандартизованных показателей заболеваемости в Новосибирске с российскими, европейскими и мировыми показателями выявляет существенные различия в заболеваемости ЗНО некоторых локализаций.

Так, заболеваемость раком легкого в Новосибирске намного выше, чем по России (у мужчин 59,3/100 000, у женщин 7,0/100 000 [3]) и в мире в среднем (35,5/100 000 и 12,1/100 000 соответственно [6]) и приближается к уровню Восточной Европы (65,7/100 000 и 8,7/100 000 соответственно [6]).

В Новосибирске заболеваемость раком желудка значительно выше мирового уровня (22/100 000 у мужчин и 10,3/100 000 у женщин [6]), выше российского (30,1/100 000 и 13/100 000 соответственно, [3]) и выше обобщенных данных по Восточной Европе (29,6/100 000 и 12,8/100 000 [6]).

Заболеваемость раком простаты в Новосибирске выше средней по России (18,2/100 000, [3]) и средней мировой (25,3/100 000 [6]). За 1988-2005 гг. этот показатель в Новосибирске увеличился в 2 раза.

Заболеваемость раком молочной железы тоже превышает средний российский уровень (40,7/100 000, [3]) и мировой (37,4/100 000 [8]).

Заболеваемость раком толстой кишки в Новосибирске значительно выше, чем в среднем по России (14,3/100 000 у мужчин и 11,7/100 000 у женщин, [3]), раком прямой кишки – у мужчин выше, а у женщин такая же, как по России в среднем (13,3/100 000 и 8,3/100 000 соответственно). Учитывая то, что в англоязычной литературе принято объединять показатели заболеваемости раком толстой и прямой кишки, то для сравнения мы выполнили суммирование и обнаружили, что наши показатели заболеваемости колоректальным раком намного превышают средние мировые (20,1/100 000 и 14,6/100 000 соответственно [8]), особенно у женщин. Соотношение мужчин и женщин среди лиц, заболевших колоректальным раком такое же, как в мировой статистике, т.е. 1,2:1,0.

Заболеваемость раком кожи выше средней российской (24,8/100 000 у мужчин и 22,0/100 000 у женщин [3]), и мировой (10,3/100 000 и 9,5/100 000 соответственно [8]).

Выводы

1. В структуре заболеваемости ЗНО у мужчин преобладает рак легкого, рак желудка, кожи, простаты и толстой кишки, у женщин – рак молочной железы, кожи, желудка, толстой кишки и легкого.

2. Количество впервые выявленных ЗНО в Новосибирске увеличивается, причем у женщин в большей степени, чем у мужчин, однако стандартизованные коэффициенты заболеваемости увеличиваются только у женщин, тогда как у мужчин наблюдается стабилизация и уменьшение стандартизованных коэффициентов заболеваемости ЗНО.

3. За период 1988-2008 гг. уменьшилась заболеваемость раком легкого и желудка у лиц обоего пола и увеличилась заболеваемость раком кожи, молочной железы и простаты.

Библиографический список

1. Гулак, Л.О. Методические аспекты создания крупномасштабного канцер-регистра // Онкология. - 2001. - Т. 3. - № 2-3.
2. Cancer Registration: Principles and Methods. Edited by O.M.Jensen, D.M.Parkin, R.MacLennan, C.S.Muir, R.G.Skeet // Int. Agency for Research of Cancer, Lyon, France, 1991.
3. Статистика злокачественных новообразований в России и странах СНГ в 2004 году / под ред. М.И. Давыдова, Е.М. Аксель // Вестник РОНЦ имени Блохина., 2006. - Т. 17. - № 3 (прил. 1).
4. Трапезников, Н.Н. Заболеваемость злокачественными новообразованиями и смертность от них населения стран СНГ в 1996 г. / Н.Н. Трапезников, Е.М. Аксель. - М., 1997.
5. Трапезников, Н.Н. Статистика злокачественных новообразований в России и странах СНГ / Н.Н. Трапезников, Е.М. Аксель. - М., 2001.
6. Greenlee R.T., Murray T., Bolden Sh., Wingo Ph.A. // Cancer Statistics, 2000 / CA Cancer J Clin 2000; 50:7-33.
7. Jemal A., Murray T., Samuels A., Ghafoor A., Ward E., Thun M.J. // Cancer Statistics, 2003 / CA Cancer J Clin 2003; 53:5-26.
8. Parkin D.M., Bray F., Ferlay J., Pisani P. // Global Cancer Statistics, 2002. CA Cancer J Clin 2005; 55:74-108.

Bibliography

1. Gulak, L.O. Metodicheskie aspekti sozdaniya krupnomasshtabnogo kancer-registra // Onkologiya. - 2001. - T. 3. - № 2-3.
2. Cancer Registration: Principles and Methods. Edited by O.M.Jensen, D.M.Parkin, R.MacLennan, C.S.Muir, R.G.Skeet // Int. Agency for Research of Cancer, Lyon, France, 1991.
3. Statistika zlokachestvennykh novoobrazovaniy v Rossii i stranakh SNG v 2004 godu / pod red. M.I. Davyhova, E.M. Akselj // Vestnik RONC imeni Blokhina., 2006. - T. 17. - № 3 (pril. 1).
4. Trapeznikov, N.N. Zaboilevaemostj zlokachestvennyhmi novoobrazovaniyami i smertnostj ot nikh naseleniya stran SNG v 1996 g. / N.N. Trapeznikov, E.M. Akselj. - M., 1997.
5. Trapeznikov, N.N. Statistika zlokachestvennykh novoobrazovaniy v Rossii i stranakh SNG / N.N. Trapeznikov, E.M. Akselj. - M., 2001.
6. Greenlee R.T., Murray T., Bolden Sh., Wingo Ph.A. // Cancer Statistics, 2000 / CA Cancer J Clin 2000; 50:7-33.
7. Jemal A., Murray T., Samuels A., Ghafoor A., Ward E., Thun M.J. // Cancer Statistics, 2003 / CA Cancer J Clin 2003; 53:5-26.
8. Parkin D.M., Bray F., Ferlay J., Pisani P. // Global Cancer Statistics, 2002. CA Cancer J Clin 2005; 55:74-108.

Статья поступила в редакцию 16.11.11

УДК 911.52 (571.6)

Alekseev I.A., Borisenko E.N., Kutilova K.E. PARAMETERS OF BIOLOGICAL WEIGHT OF GRASSY VEGETATION OF LANDSCAPES OF TERRITORY PROJECTED «VOSTOCHNY» OF LAUNCHING SITE. On the basis of materials of forwarding study of territory projected «Vostochny» of launching site and close located territories are selected and the parameters of biological weight of grassy vegetation of landscape complexes are characterized.

Key words: **landscape, «Vostochny» of launching site, vegetative community, biological weight of grassy plants, weight of hay, weight of dry substance.**

И.А. Алексеев, канд. географ. наук, доц., начальник отдела организации научной деятельности Благовещенского гос. пед. ун-та, E-mail: alexeyev@bgru.ru; Е.Н. Борисенко, аспирант Благовещенского гос. пед. ун-та, E-mail: borisenko-1988@mail.ru; К.Е. Кутилова, м.н.с. Благовещенского гос. пед. ун-та

ПОКАЗАТЕЛИ БИОМАССЫ ТРАВЯНОЙ РАСТИТЕЛЬНОСТИ ЛАНДШАФТОВ ТЕРРИТОРИИ ПРОЕКТИРУЕМОГО КОСМОДРОМА «ВОСТОЧНЫЙ»

На основе материалов экспедиционного изучения территории проектируемого космодрома «Восточный» и сопредельных территорий дифференцированы и охарактеризованы показатели биологической массы травяной растительности ландшафтных комплексов.

Ключевые слова: ландшафт, космодром «Восточный», фитоценоз, биологическая масса травяных растений, масса сена, масса сухого вещества.

Ландшафтоведение как самостоятельная наука решает целую совокупность научных проблем, связанных с характеристикой параметров внутриландшафтных комплексов и природных компонентов, определением их качества. Понятие «качество» в данном случае многогранное и его интегральный анализ представляет большую трудность. Поэтому, как правило, исследователи оценивают один или несколько взаимосвязанных показателей. На наш взгляд наиболее достоверным является оценка их биологической продуктивности. Она характеризует не только экологическую, но и хозяйственную ценность ландшафтов. Это становится особенно важным при формировании системы геоэкологического мониторинга крупных объектов таких, как космодром «Восточный».

Изучение фонового состояния ландшафтно-биоценотической структуры на территории проектируемого космодрома было начато в 2008 г. За период 2008-2011 гг. были подготовлены и детально изучены более 35 ландшафтно-геохимических профилей, более 150 площадок ключевых точек фациального и фитоценологического описания. В 2011 г. был произведен отбор образцов травяной растительности как в пределах территории проектируемого космодрома «Восточный», так и на фоновых участках, удаленных на 30-60 км.

В настоящее время биологическая продуктивность оценивается косвенным путем при определении биологической массы растительности, тем самым характеризуется качество основных компонентов ландшафта (почвенного покрова, литогенной осно-

вы, природных вод, микроклимата, морфоскульптурных компонентов рельефа).

Оценка биологической массы растительности территории неотрывно связана с анализом биоценотической, фациальной, видовой структуры, показателей микроклимата, и характера геоморфологической структуры и почвенного покрова. Самый достоверный способ (прямой) определения биологической массы растительности взвешивание сырой биомассы вегетативных органов травяной растительности, листовых пластинок древесной растительности, их массы после сушки (масса сена, воздушно сухих образцов) и озоления (масса сухого биологического вещества). Кроме того из-за трудности учета биомассы древесных растений наиболее приемлем расчет запаса древесины по формуле Даункина [4].

Методической основой послужили теоретические и методические подходы к изучению биологической продуктивности ландшафтов, сформировавшиеся в ландшафтоведении [1; 4], почвоведении [12-13; 17; 19-20], геоэкологии, геохимии [6-8; 10; 21-22], геоботаники [15; 16] и многократно апробированные на территории Амурско-Зейской равнины [2-3].

Учитывая незначительную площадь территории проектируемого космодрома «Восточный», нами были определены ключевые участки, приуроченные к основным типам биоценозов, закономеренно сменяющих друг друга в пределах нескольких зональных и интразональных типов растительного покрова. Ключевые точки были локализованы в границах ландшафтно-геохимичес-

ких профилей, расположенных в пределах контуров проектируемых объектов космодрома, а также сопредельных территорий с удалением до 50-60 км. Ключевые участки охватывали площадки водораздельных поверхностей надпойменных террас и их расчленяющих долинообразных понижений. Их выбор связан с тем, что они в отличие от площадок надпойменных террас характеризуются меньшей динамикой водонасыщенности почвогрунтов. Ландшафты же площадок надпойменных террас имеют большее биологическое разнообразие растительности. Также выбор ключевых участков произведен в соответствии с требованиями к достоверности и сопоставимости результатов анализа показателей биологической массы травяных растений элементарных ландшафтов. Сопоставимость показателей определена выбором сходных по морфоскульптуре, микроклиматической структуре, типу и видовому составу растительных ассоциаций, наиболее типичных для всей территории исследований

Для анализа биологической массы проводили укось на трех аналитических площадках ($S = 1 \text{ м}^2$) в пятикратной повторности (общая $S = 15 \text{ м}^2$) с их ориентацией в пределах одного контура ландшафтной фации по наиболее длинной оси, взвешивание проводили на электронных весах с точностью $\pm 0,1 \text{ мг}$. Масса воздушно-сухих образцов определялась после их сушки при температуре $+80^\circ\text{C}$ ($\pm 3^\circ\text{C}$) и относительной влажности 50-60%. Высушенные образцы озолжались в течение 1 часа в муфельной печи в керамических тиглях при температуре 400°C и взвешивались (точность $\pm 0,001 \text{ мг}$). Определялись как средние показатели различных типов биологической массы травяной растительности по всем характерным типам ландшафтных фаций, так и общие средние удельные (средневзвешенные) показатели.

Территория проектируемого космодрома «Восточный» находится в южной части Амурской области, в центральной части Амурско-Зейской равнины в пределах подзоны хвойно-широколиственных (смешанных) лесов. Доминируют светлехвойно-широколиственно-мелколиственно-травяные и мелколиственно-кустарниково-травяные леса и лесополосы на бурых лесных и лугово-бурых почвах. Дифференцируются такие ландшафтные фации

(растительные ассоциации и их группы), как лиственнично-березово-разнотравные, лиственнично-дубово-березово-разнотравные, лиственнично-березово-папоротниково-разнотравные, сосново-осоковые, дубово-березово-разнотравные березово-лесоседецево-папоротниково-разнотравные, березово-разнотравные, березово-рододендрово-разнотравные, березово-разнотравные, березово-рододендрово-разнотравные, березово-осоковые, березово-ольхово-лещино-разнотравные, осоково-багульниково-разнотравные, мохово-осоковые. Основу травяной растительности составляют полын, атрактилодес овальный, володушка, ландыш Кейске, колокольчик точечный, вейник кратковласый, осока редкоколосая, ирис одноцветный, катриния скабозлистная, папоротник-орляк, прострел китайский, соснурия зубчатая, серпуха васильковая и т.д.

Средние и средневзвешенные величины сырой биологической массы, а также сена и сухого вещества (табл.) травяных растений ландшафтных комплексов территории проектируемого космодрома «Восточный», как показывает сравнение с ранее полученными данными о биомассе различных участков Амурско-Зейской равнины [2-3], несколько превышают средний для Амурско-Зейской части Среднего Приамурья уровень. Но накопление биологической массы травяной растительности в пределах анализируемой территории ниже, чем для ландшафтных комплексов Верхнего Приамурья. Отчасти это объясняется различиями в видовом составе травяной растительности. Основной же причиной являются разные уровни увлажнения почво-грунтов и испарения почвенной влаги на территории Среднего и Верхнего Приамурья.

Превышение средних показателей биологической массы травяной растительности в пределах территории проектируемого космодрома «Восточный» над таковыми средневзвешенными показателями низкой аккумулятивной Амурско-Зейской равнины (на участке от г. Благовещенска до пос. Тыгда) объясняется многими факторами. Основным в данном случае является интенсивное антропогенное пирогенное воздействие. Кроме того, более 75 % всех контуров описанных фитоценозов являются сообществами субстратного освоения.

Таблица 1

Средние показатели биомассы травяной растительности на ключевых участках территории проектируемого космодрома «Восточный»

Название ключевого участка	Масса			Соотношение		
	сырого вещества, кг/м^2	сена, кг	сухого вещества (золы), г	сырая масса/ масса сена	сырая масса/ масса сухого вещества	масса сена/ масса сухого вещества
Трансформированные водораздельные площадки II-IV надпойменных террас р. Зея	0,3	0,05	0,01	6,79	30,44	4,55
Денудационные склоны систем холмистовалистого рельефа	0,34	0,05	0,02	14,33	55,38	3,35
Слабовогнутые площадки днищ долинообразных понижений систем холмистовалистого рельефа	0,56	0,08	0,03	14,10	110,65	6,06
В среднем для всей территории	0,29	0,06	0,02	—	—	—

Наибольшими показателями сырой массы и массы сена травяной растительности характеризуются участки денудационных склонов недифференцированных III-IV-V надпойменных террас р. Зея, слабовыпуклые и выровненные водораздельные площадки систем холмистовалистого рельефа в междуречье рр. Ора и Трот, склоновые комплексы правого борта долинообразного понижения (пади) Баргулиха. Значительные величины биологической массы травяных растений свойственны также выровненным и котловинообразным днищам, выположенным склонам малых долинных комплексов.

Средние величины биологической массы травяной растительности характерны для лесных биоценозов. В лесном покрове значительное место занимают лиственнично-березовые, лиственнично-дубово-березовые, лиственнично-сосново-березовые, сосново-дубовые ассоциации. Подлесок разной степени сомкнутости состоит из лещины разнолистной, леспедецы двухцветной, рододендрона даурского, реже кустарниковых форм берез и ив. Характер растительности в пределах светлехвойно-широколиственных лесов определяется экспозицией склонов, характером увлажнения почвогрунтов. Например, светлехвойно-широколиственно-мелколиственно-кустарниково-травяные растительные ассоциации в основном приурочены к ССЗ, ЮЮЗ склонам (крутизна от 20 до 35°), ССВ склонам (крутизна до 20°), плакорам; светлехвойно-мелколиственно-кустарниково-травяные растительные ассоциации

— к склонам ЮЮВ, ССЗ экспозиции (крутизна от 15 до 30°), луговые травяные и кочкарно-травяные комплексы — к вогнутым и пологонаклонным днищам долинообразных понижений, днищам западин.

Наибольшие величины сырой биологической массы и массы сухого вещества в пределах территории проектируемого космодрома характерны для восстановительных мелколиственно-лесных, кустарниковых, лесо-луговых и лугово-пойменно-болотных сообществ. Мезофильные, гигромезофильные луговые ассоциации, иво-луговые, а также лугово-болотные фитоценозы, тяготеющие к пониженным формам рельефа — поймам рек и ручьев. Травяной покров вышеперечисленных сообществ наиболее разнообразен. В нем преобладают вейник (*Calamagrostis langsdorffii*), осоки (*Carex lanceolata*, *C. drymophylla*, *C. pallida*, *C. duriuscula*) и представители разнотравья. Как правило, травостой дифференцирован на два подъяруса. Верхний слогают представители крупнотравья: василистник скрученный (*Thalictrum contortum*), ломонос (*Clematis mandschurica*, *C. fusca*), бубенчики (*Adenophora verticillata*, *A. ereskiifolia*, *A. melinii*), ясенец пушистоплодный (*Dictamnus dasycarpus*), горошки (*Vicia amoena*, *V. unijuga*), злаки (*Spodiopogon sibiricum*, *Melica nutans*), полыни (*Artemisia freinnii*, *A. Integrifolia* и др.). Нижний ярус образуют грушанки (*Pyrola rotundifolia*, *P. renifolia*, *P. chlorantha*), фиалки (*Viola brachysepalla*, *V. palmata*), ландыш Кейске (*Convallaria keiskei*), ирис одноцвет-

ковый (*Iris uniflora*), прострелы (*Pulsatilla cernua*, *P. dahurica*, *P. multifida*), красоднев (*Heimerocallis minor*), костяника (*Rubus saxatilis*) и многие другие [16].

В целом были проанализированы показатели биологической массы травяной растительности более чем 150 контуров ландшафтных фаций, рассчитаны поправочные коэффициенты, для установления связи между показателями биологической массы травяной растительности и типом ландшафтной фации, особенностями местоположений – показатели полихорического показателя связи Плохинского (коэффициента взаимной сопряженности Чупрова), значения которых находятся в пределах 0,83-0,93. По особенностям формулы коэффициент корреляции по каждому ряду показателей в среднем на 0,1-0,2 больше полихорического показателя, поэтому анализируемую выборку можно считать достоверной.

Кроме того ранее были определены и рассчитаны запасы древесины [16; 18] по формуле Даукинса [4]. Они имеют меньший уровень, чем в лесных сообществах южной части Амурско-Зейской равнины.

Полученные показатели различных видов биологической массы позволили определить уровень качества и начать проведение комплексной оценки экологической ценности территории проектируемого космодрома «Восточный», расположенной в южной части Амурско-Зейской равнины. Анализ данных биологической массы позволил дифференцировать уровень устойчивости ландшафтных комплексов, их ценности, антропогенной измененности. Все полученные показатели биологической массы в совокупности с качественным валовым химическим анализом образцов почво-грунтов в пределах ландшафтно-геохимических профилей стационара позволили заложить основы регулярного геоэкологического мониторинга функциональных воздействий космодрома на системы окружающей природной среды.

Библиографический список

1. Александрова, Т.Д. Опыт статистического изучения степени связи компонентов при ландшафтных исследованиях // Изв. АН СССР. Серия географическая. – 1967. – № 3.
2. Алексеев, И.А. Показатели биомассы травянистой растительности как критерий оценки элементарных ландшафтов долинных комплексов юга Амуро-Зейской равнины // География и природные ресурсы. – 2006. – № 3.
3. Алексеев, И.А. Характеристика элементарных ландшафтов пойменных и I надпойменных террас долины Верхнего Амура // География: проблемы науки и образования. LXIII Герценовские чтения: материалы ежегодной международной науч.-практ. конф (Санкт-Петербург, 22-24 апреля 2010 г.). – СПб., 2010.
4. Арманд, Д.Л. Самоорганизация и саморегулирование географических систем. – М., 1988.
5. Базилевич, Н.И. Баланс химических веществ в природных, трансформированных искусственных экосистемах (концептуальная модель) // Гетеротрофы в экосистемах Центральной лесостепи. – М., 1979.
6. Базилевич, Н.И. Продуктивность, энергетика и биогеохимия наземных экосистем Тихоокеанского кольца // Вопросы географии: сб. ст. – М., 1981. – № 117.
7. Базилевич, Н.И. Географические аспекты изучения биологической продуктивности / Н.И. Базилевич, Л.Е. Родин, И.Н. Розов. – Л., 1970.
8. Базилевич, Н.И. Географические закономерности и функционирование экосистем / Н.И. Базилевич, О.С. Гребенщиков, А.А. Тишков. – Л., 1986.
9. Исаченко, А.Г. Ландшафтоведение и физико-географическое районирование: учеб. – М., 1991.
10. Исаченко, А.Г. Экологическая география России. – СПб., 2001.
11. Биологическая продуктивность травяных экосистем. Географические закономерности и экологические особенности / А.А. Титлянова, Н.И. Базилевич, В.А. Снытко [и др.]. – Новосибирск, 1988.
12. Благovidov, Н.Л. Качественная оценка земель (бонитировка почв и оценка земель). – М., 1960.
13. Благovidov, Н.Л. Качественная оценка земель и их рациональное использование. – Л., 1962.
14. Гидроклиматические ресурсы Амурской области. – Благовещенск, 1983.
15. Методические указания по экологической оценке кормовых угодий тундровой и лесной зон Сибири и Дальнего Востока по растительному покрову. – М., 1978.
16. Оценка воздействия на окружающую среду при строительстве и эксплуатации объектов обеспечивающей инфраструктуры космодрома на территории Свободненского и Шимановского районов Амурской области. – М.; Барнаул, 2010.
17. Программа и методика биогеоценотических исследований. – М., 1974.
18. Характеристика антропогенных трансформаций ландшафтов проектируемого космодрома «Восточный» / А.В. Пузанов, И.А. Алексеев, И.М. Черемкин [и др.] // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 6 (25).
19. Раменский, Л.Г. Введение в комплексное почвенно-геоботаническое исследование земель. – М., 1938.
20. Раменский, Л.Г. Избранные работы: проблемы методики и методы изучения растительного покрова. – Л., 1971.
21. Сверлова, Л.И. Агроклиматические ресурсы и оценка биоклиматической продуктивности земель колхозов и совхозов Амурской области: рекомендации для работников сельского хозяйства. – Благовещенск, 1986.
22. Сверлова, Л.И. Сельскохозяйственная оценка продуктивности климата Восточной Сибири и трассы БАМ для ранних яровых культур. – Л., 1980.

Bibliography

1. Aleksandrova, T.D. Opiht statisticheskogo izucheniya stepeni svyazi komponentov pri landshaftnikh issledovaniyakh // Izv. AN SSSR. Seriya geograficheskaya. – 1967. – № 3.
2. Alekseev, I.A. Pokazateli biomassih travyanistoy rastitelnosti kak kriteriyj ocenki ehlementarnikh landshaftov dolinnikh kompleksov yuga Amuro-Zeyjskoy ravninii // Geografiya i prirodnihe resursih. – 2006. – № 3.
3. Alekseev, I.A. Kharakteristika ehlementarnikh landshaftov poymennikh i I nadpoymennikh terras dolinih Verkhnego Amura // Geografiya: problemih nauki i obrazovaniya. LXIII Gercenovskie chteniya: materialih ezhegodnoy mezhdunarodnoy nauch.-prakt. konf (Sankt-Peterburg, 22-24 aprelya 2010 g.). – SPb., 2010.
4. Armand, D.L. Samoorganizaciya i samoregulirovanie geograficheskikh sistem. – M., 1988.
5. Bazilevich, N.I. Balans khimicheskikh veshchestv v prirodnikh, transformirovannikh iskusstvennikh ehkositemakh (konceptualnaya modelj) / Geterotrofih v ehkositemakh Centralnoj lesostepi. – M., 1979.
6. Bazilevich, N.I. Produktivnostj, ehnergetika i biogeokhimiya nazemnikh ehkositem Tikhookeanskogo koljca // Voprosih geografii: sb. st. – M., 1981. – № 117.
7. Bazilevich, N.I. Geograficheskie aspekti izucheniya biologicheskoy produktivnosti / N.I. Bazilevich, L.E. Rodin, I.N. Rozov. – L., 1970.
8. Bazilevich, N.I. Geograficheskie zakonomernosti i funkcionirovanie ehkositem / N.I. Bazilevich, O.S. Grebenthikov, A.A. Tishkov. – L., 1986.
9. Isachenko, A.G. Landshaftovedenie i fiziko-geograficheskoe rayonirovanie: ucheb. – M., 1991.
10. Isachenko, A.G. Ehkologicheskaya geografiya Rossii. – SPb., 2001.
11. Biologicheskaya produktivnostj travyanikh ehkositem. Geograficheskie zakonomernosti i ehkologicheskie osobennosti / A.A. Titlyanova, N.I. Bazilevich, V.A. Snihtko [i dr.]. – Novosibirsk, 1988.
12. Blagovidov, N.L. Kachestvennaya ocenka zemelj (bonitirovka pochv i ocenka zemelj). – M., 1960.
13. Blagovidov, N.L. Kachestvennaya ocenka zemelj i ikh racionalnoe ispolzovanie. – L., 1962.
14. Gidroklimaticheskie resursih Amurskoy oblasti. – Blagovethensk, 1983.
15. Metodicheskie ukazaniya po ehkologicheskoy ocenke kormovih ugodij tundrovoy i lesnoj zon Sibiri i Daljnego Vostoka po rastitel'nomu pokrovu. – M., 1978.
16. Ocenka vozdeystviya na okruzhayuthuyu sredu pri stroitel'stve i ehkspluatcii objehtov obespechivayuthey infrastrukturih kosmodroma na territorii Svobodnenskogo i Shimanovskogo rayonov Amurskoy oblasti. – M.; Barnaul, 2010.
17. Programma i metodika biogeocenoticheskikh issledovaniy. – M., 1974.

18. Kharakteristika antropogennihkh transformatsiy landshaftov proektiruemogo kosmodroma «Vostochniy» / A.V. Puzanov, I.A. Alekseev, I.M. Cheremkin [i dr.] // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2010. – № 6 (25).
19. Ramenskiy, L.G. Vvedenie v kompleksnoe pochvenno-geobotanicheskoe issledovanie zemelj. – M., 1938.
20. Ramenskiy, L.G. Izbranniye raboty: problemih metodiki i metodih izucheniya rastitel'nogo pokrova. – L., 1971.
21. Sverlova, L.I. Agroklimaticheskie resursy i ocenka bioklimaticheskoy produktivnosti zemelj kolkhozov i sovkhovov Amurskoy oblasti: rekomendatsii dlya rabotnikov sel'skogo khozyajstva. – Blagovethensk, 1986.
22. Sverlova, L.I. Sel'skokhozyajstvennaya ocenka produktivnosti klimata Vostochnoy Sibiri i trassih BAM dlya rannikh yarovihkh kul'tur. – L., 1980.

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 631.4

Arkhipov I.A., Pusanov A.V. VANADIUM IN SOILS OF INTERMONTANE HOLLOWES IN CENTRAL AND SOUTH-EAST ALTAI. The content and peculiarities of spatial and profile distribution of vanadium in different subtypes of black earths and chestnut soils of intermontane hollows in Central and South-East Altai were studied. The correlation between vanadium concentration in soils and soil-forming rocks was established. We studied the influence of carbonates on vanadium content and behavior in the soils under study.

Key words: vanadium, soils, intermontane hollows, Central and South-East Altai.

И.А. Архипов, канд. географ. наук, ст. науч. сопр. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: arhipov@iwep.asu.ru;

А.В. Пузанов, д-р биол. наук, зам. директора ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: arhipov@iwep.asu.ru.

ВАНАДИЙ В ПОЧВАХ МЕЖГОРНЫХ КОТЛОВИН ЦЕНТРАЛЬНОГО И ЮГО-ВОСТОЧНОГО АЛТАЯ

Изучен уровень содержания, выявлены особенности пространственного и внутрипрофильного распределения ванадия в различных подтипах черноземов и каштановых почв межгорных котловин Центрального и Юго-Восточного Алтая. Установлены корреляционные связи между его концентрацией в почвах и почвообразующих породах. Изучено влияние карбонатов на уровень концентрации и поведение ванадия в исследуемых почвах.

Ключевые слова: ванадий, почвы, межгорные котловины, Центральный и Юго-Восточный Алтай.

Почвенно-геохимические исследования на территории Алтая являются приоритетными задачами региональной экологии. Система «почвообразующие породы – почвы» во многом определяет биогеохимическое поведение элементов, в том числе и ванадия, в ландшафтах. По степени токсичности исследуемый элемент стоит в одном ряду с ртутью, мышьяком, и кадмием. В то же время этот микроэлемент входит в состав или участвует в синтезе ряда биологически активных веществ, в процессах обмена у высших растений и животных, фиксации азота, окислительно-восстановительном катализе, метаболизме железа, в процессе фотосинтеза, незаменим для водорослей [1]. Токсичность ванадия для растений проявляется при его концентрации в почве 140 мг/кг, для V^{+5} избыточной считается концентрация 5-10 мг/кг [2].

В задачи исследований входило: исследовать уровень содержания и особенности распределения ванадия в почвообразующих породах и почвах межгорных котловин Центрального и Юго-Восточного Алтая; изучить влияние особенностей почвообразовательных макропроцессов на распределение ванадия; выявить корреляционные связи между содержанием элемента и физико-химическими параметрами почв.

Методы исследования

При выполнении полевых работ использовали сравнительно-географический и сравнительно-генетический методы. Сравнительно-географический метод позволяет выявить связи между биогеохимией почвенного покрова и экологическими условиями почвообразования [3]. Сравнительно-генетический метод заключается в сравнении состава и свойств почвенных горизонтов с составом и свойствами материнской породы. Это создает представление об общем строении профиля почвы, как системы морфологических горизонтов в целом. Почвенные разрезы закладывали в системе геохимически сопряженных ландшафтов. Пробы почв отбирали по генетическим горизонтам.

Физико-химические свойства почв определяли общепринятыми в почвоведении методами, валовой ванадий – методом коллоидного плазменно-спектрального анализа; обменные формы ванадия экстрагировали ацетатно-аммонийным буферным раствором с pH 4,8; подвижный ванадий – 0,1 н HCl.

В работе принято следующее обозначение вариационно-статистических параметров: \bar{X} – среднее; x – ошибка средней; n – число дат; $V\%$ – коэффициент вариации.

Объекты исследований

Почвенный покров Алтая отличается чрезвычайным разнообразием. Исследуемые почвы сформированы в различных экологических условиях, на породах различных по генезису, минералогии и гранулометрическому составу. Они имеют исходно раз-

ный уровень концентрации микроэлементов. В почвах, сформированных на почвообразующих породах глинистого и тяжелосуглинистого состава, концентрация ванадия выше, чем в почвах, образованных на песчаных породах. Для каждого отдельного типа почв свойственно определенное сочетание факторов почвообразования, определяющее характерные черты миграции и поведения исследуемых элементов в почвенном профиле.

Объектами исследования являются обыкновенные и южные черноземы, сформированные на четвертичных отложениях, представленных суглинками, супесями и песками ледникового, элювиального, делювиального и аллювиального происхождения [4], каштановые почвы сухостепных котловин.

Обыкновенные черноземы сформированы на карбонатных лессовидных суглинках различного генезиса. Гранулометрический состав легкосуглинистый, супесчаный либо песчаный. Основная масса запасов гумуса сосредоточена преимущественно в верхней полуметровой толще, гумус имеет гуматную природу. Обобщенный профиль представлен следующей системой генетических горизонтов: A – AB* – B* – BC* – C*. В почвенном профиле хорошо выражены биогеохимический, карбонатный и сорбционный барьеры.

Южные черноземы развиты на аллювиальных сортированных песках. Характеризуются легким гранулометрическим составом, небольшой емкостью поглощения, нейтральной либо слабощелочной реакцией среды. Строение профиля: Ad – A₁ – AB* – B* – BC* – C* (СД*).

Реакция среды в верхней части профиля черноземов нейтральная или близкая к нейтральной, вниз по профилю возрастает, в нижних горизонтах, как правило – щелочная. Реакция среды во многом зависит от состояния карбонатной системы. Превращение химических соединений осуществляется в окислительной обстановке.

Каштановые почвы представляют основной фон почвенного покрова в сухих котловинах с экстраконтинентальным холодным и засушливым климатом под сухими котловинными степями, где преобладают разреженные полынно-злаковые ассоциации, на делювии плотных пород, пролювио-аллювии и озерно-аллювиальных карбонатных отложениях.

Результаты исследований и их обсуждение

Ванадий является широко распространенным элементом. Его присутствие установлено во всех главных типах изверженных горных пород земной коры [5]. Современный кларк элемента в почвах составляет 90 мг/кг [2], в континентальной литосфере 100 мг/кг [6], среднее содержание в почвах мира 150 мг/кг [7].

Ванадий в почвообразующих породах. Днища котловин Центрального Алтая образованы разнообразными по литологическому и гранулометрическому составу почвообразующими породами, что в значительной степени влияет на вариабельность концентрации исследуемого элемента. Почвообразующие породы, на которых формируются черноземы котловин, представлены большей частью карбонатными лессовидными суглинками различного генезиса. Они отличаются значительным содержанием

каменистых включений в виде дресвы, хряща, щебня, галечника, малым содержанием в составе мелкозема илистой фракции и высоким содержанием карбонатов. Глубина расположения карбонатных горизонтов определяется проявлением конкретных почвообразовательных процессов и положением почв в ландшафтах степных котловин. Известно, что для ванадия свойственно осаждаться на карбонатном барьере (табл. 1).

Таблица 1

Содержание ванадия в карбонатных горизонтах черноземов Центрального Алтая

Географический район; почва; разрез.	Глубина образца, см	CaCO ₃ , %	Ил, %	Физическая глина, %	V, мг/кг
Уймонская котловина, чернозем выщелоченный, Р. 00-49-А	110-120	18,8	19,9	45,8	103
	130-140	11,6	9,9	29,6	160
Абайская котловина, чернозем обыкновенный, Р. 00-59-А	64-74	3,4	11,7	33,2	200
	85-95	6,1	5,7	23,5	140
Канская котловина, чернозем южный, Р. 00-40-А	40-50	11,2	7,9	25,5	82
	67-77	8,5	5,3	23,9	112

Зависимость концентрации ванадия от генетического типа отложений прослеживается слабо. Содержание элемента в одинаковых по генезису почвообразующих породах может значительно варьировать (табл. 2).

Таблица 2

Содержание ванадия в почвообразующих породах различного генезиса, мг/кг

Тип отложений	Гранулометрический состав	Географические провинции	lim	Среднее
Элювио делювиальные	песчаные	Юго-Восточный Алтай	40-120	70
	суглинистые и супесчаные	Центральный Алтай	65-200	100
Аллювиальные озерно-аллювиальные	песчаные и супесчаные	Центральный Алтай	80-120	100
		Юго-Восточный Алтай	60-150	80
	суглинистые	Центральный Алтай	70-273	180
Флювио гляциальные	суглинистые	Юго-Восточный Алтай	50-180	120

Геологическое строение территории является ведущим фактором, определяющими географическое распространение микроэлемента. Уровень валового содержания ванадия в почвообразующих породах определяется их гранулометрическим составом (табл. 3).

Таблица 3

Статистические параметры содержания ванадия в почвообразующих породах Алтая, мг/кг

Тип отложений	Кол-во образцов	Lim	Среднее	V, %
Суглинки	58	90-150	100	21
Супесчаные отложения	52	70-100	80	27

Приведенные выше данные свидетельствуют о заметном различии в содержании ванадия в различных по генезису, гранулометрическому и химическому составу почвообразующих породах. Такое распространение ванадия в почвообразующих породах в значительной степени отражается на его содержании в сформированных почвах.

Ванадий в почвах. Геохимическое поведение ванадия в почвах изучено достаточно полно. Среднее содержание его в почвах мира составляет 100 мг/кг [8], в черноземах – от 37 до 125 мг/кг [9]. Разные типы почв бывшего СССР имеют кларк 69 мг/кг, для почв США – 84, а для почв Китая – 220 мг/кг. Современный общемировой кларк ванадия в почвах 90 мг/кг [2].

В степных ландшафтах с нейтральными или щелочными природными водами, с высокой карбонатностью пород и почв, пониженной подвижностью органического вещества, наблюдается увеличение содержания ванадия в карбонатных горизонтах почв и пород [10]. Это обусловлено образованием карбонатами кальция особого карбонатного барьера, предохраняющего ванадий от вымывания и понижающего его миграционную способность.

Геохимия профиля черноземов степных котловин Алтая характеризуется следующими чертами:

- разнообразие генезиса, химического и гранулометрического состава почвообразующих пород;
- все протекающие в почвенном профиле биогеохимические процессы определяются хорошо выраженным дерновым макропроцессом;

- наличие мощных карбонатных горизонтов со значительным содержанием карбонатов;

- миграция и аккумуляция химических соединений происходит в условиях нейтральной и щелочной реакции среды и окислительной обстановки;

- процессы химического выветривания проявляются слабо, преобладают явления физической дезинтеграции минеральной фазы.

В почвенном профиле обыкновенных черноземов наблюдается резкое снижение уровня концентрации ванадия в верхних горизонтах. Подобное поведение элемента в профиле пахотных почв можно объяснить выносом элемента с товарной частью сельскохозяйственной продукции (рис.1).

Для южных черноземов, вследствие окорбаченности профиля, снижается подвижность микроэлемента. Наличие карбонатного барьера способствует накоплению элемента в горизонте В. Бескарбонатная, верхняя часть профиля черноземов отличается нейтральной реакцией среды, а нижняя, обогащенная карбонатами – явно щелочной. В связи с этим в профиле черноземов четко выделяются две физико-химические зоны. Вертикальная мощность таких зон, определяется глубиной залегания иллювиально-карбонатного горизонта [10]. Заметно увеличивается уровень концентрации ванадия в пахотном горизонте (рис. 2). Значение элювиально-аккумулятивного коэффициента для черноземов южных составляет 1,2.

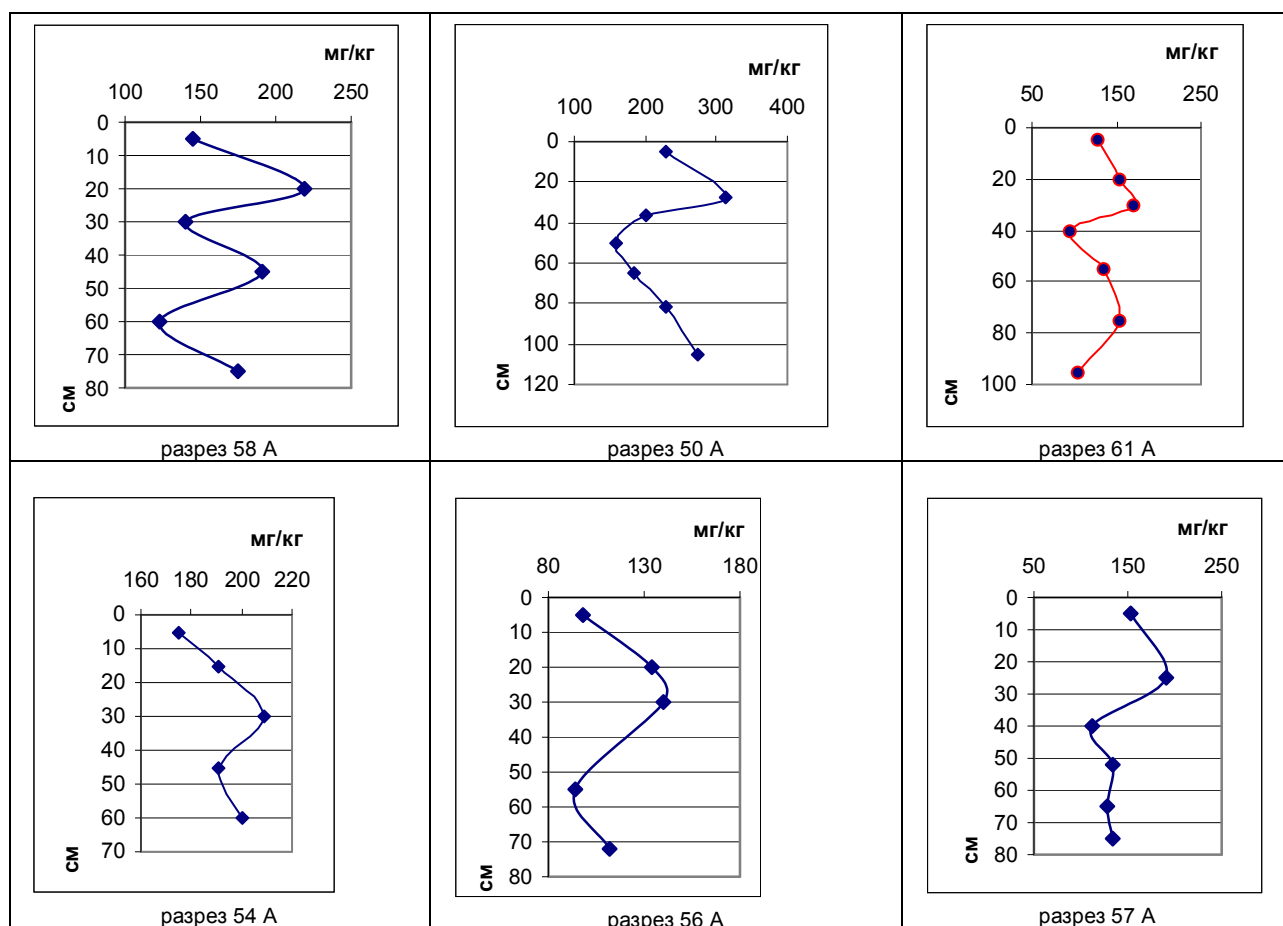


Рис. 1. Распределение ванадия по профилю черноземов обыкновенных

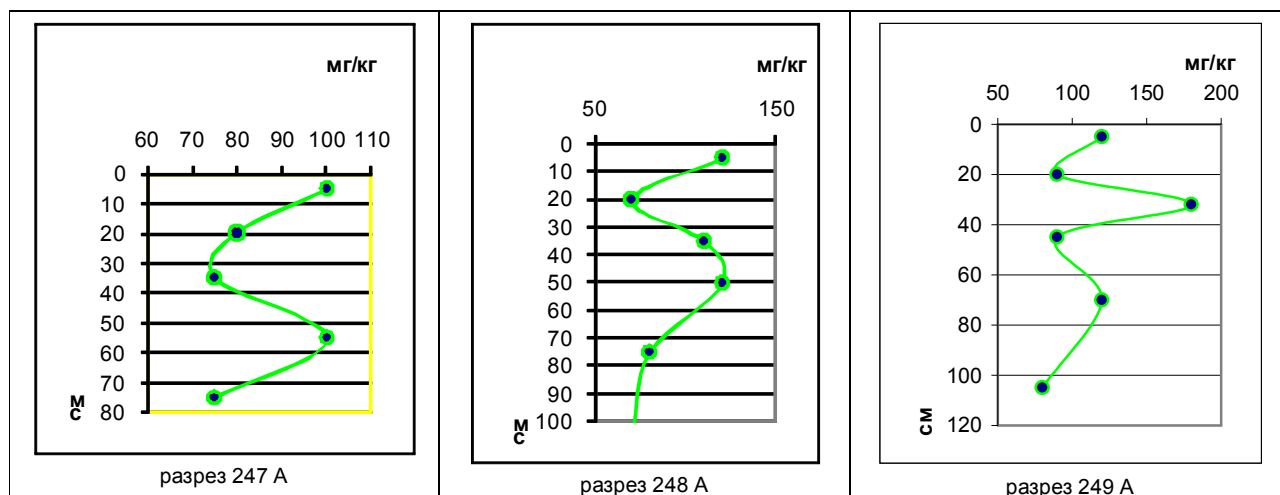


Рис. 2. Распределение ванадия по профилю черноземов южных

Прямой связи ванадия с органическим веществом почв не наблюдается. Однако отмечается высокое значение элювиально-аккумулятивного коэффициента ($K_{\text{аэ}}$) в черноземах. Некоторые исследователи считают [11], что ванадий, не будучи непосредственно связан с органическим веществом, осаждается совместно с ним на поверхности глинистых минералов и полуторных оксидов. Миграция в сорбционном комплексе глин является главной формой его транспортировки из зон минерального питания. При разложении и каолинизации глин происходит освобождение ванадия в виде катионов V^{3+} и VO^{2+} и их взаимодействие с органическим веществом [12].

Генезис карбонатных отложений, на которых осуществляется формирование каштановых почв в сухо-степных котловинах, различен. Высокое содержание карбонатов в профиле почв,

имеет реликтовое происхождение, связанное с формированием карбонатных аккумулятивных кор выветривания в депрессионных территориях Алтае-Саянской горной Области.

Распределение карбонатов в профиле каштановых почв неодинаково: в темно-каштановых почвах они обнаруживаются с глубины 30-40 см, в каштановых – с 15-30 см, а в светло-каштановых – начиная с поверхности, что связано с различной степенью увлажнения. Это напрямую влияет на распределение ванадия по профилю перечисленных почв.

Исследуемые почвы характеризуются легким гранулометрическим составом, щелочной реакцией среды, фульватным составом гумуса, четкой выраженностью карбонатных горизонтов, наличием сорбционного и испарительного геохимических барьеров [13]. Содержание гумуса варьирует, максимальные значения имеют

темно-каштановые почвы. Интегральный профиль каштановых почв можно представить в виде системы связанных генетических горизонтов: Ак – (АВк) – Вк – (ВСк) – Ск – (СДк).

Поглотительная способность каштановых почв во многом определяет процессы сорбции-десорбции, миграции и аккумуляции подвижных соединений микроэлементов. [14]. Реакция среды по всему профилю – щелочная, что обусловлено значительным содержанием карбонатов. Иллювиально-карбонатный горизонт Вк является максимальной зоной аккумуляции карбонатов. Наличие мощного карбонатного горизонта – важная

черта геохимического профиля каштановых почв, которая определяет процессы аккумуляции и миграции микроэлементов.

Подвижные формы ванадия в почвах. По особенностям миграции в земной коре, ванадий находится в группе элементов с переменной валентностью, мигрирующих как в катионной, так и в анионной форме. Для экстрагирования подвижных форм микроэлементов используется ряд различных вытяжек. В таблице 4 приведены данные по корреляционной зависимости валового и подвижного ванадия и физико-химических параметров почв Алтая.

Таблица 4

Корреляционная зависимость между физико-химическими параметрами почв и уровнем концентрации различных форм ванадия

Физико-химические параметры почв	Число коррелируемых пар	Ванадий		
		валовой	подвижный (0,1н HCl вытяжка)	обменный (CH ₃ COONH ₄ вытяжка)
		Коэффициент корреляции		
Черноземы				
РН водный	25	0,12	0,03	0,27
Гумус	25	0,05	0,46	0,46
Ил	25	– 0,003	0,32	– 0,59
Физическая глина	25	0,09	0,38	– 0,66
Емкость	25	0,50	0,11	– 0,06
Валовой ванадий	25	1,0	0,11	– 0,10
Каштановые почвы				
РН водный	15	– 0,32	0,17	0,05
Гумус	15	0,14	– 0,27	– 0,24
Ил	15	– 0,46	0,42	– 0,20
Физическая глина	15	– 0,32	0,62	– 0,17
Емкость	15	– 0,31	– 0,31	0,29
Валовой ванадий	15	1,0	– 0,27	0,22

Какой-либо корреляции между переходом элемента в вытяжку и растворимостью в ней гумуса и валовым содержанием элемента в почве нет [10]. Прямой связи ванадия с органическим веществом почв не наблюдается. Однако отмечается высокое значение элювиально-аккумулятивного коэффициента в черноземах. Некоторые исследователи считают [11], что ванадий, не будучи непосредственно связан с органическим веществом, осаждается совместно с ним на поверхности глинистых минералов. Миграция в сорбционном комплексе глин является главной формой транспортировки ванадия из зон минерального питания.

Вытяжка 0,1 н HCl извлекает легко растворимые формы ванадия, связанные с минеральной частью почвы. Количество их составляет 5-15 % от валового содержания. Пределы колебаний содержания подвижного ванадия (HCl) составили 0,63-15,56 мг/кг. Сведения об обменных формах ванадия в почвах дает вытяжка CH₃COONH₄ (рН 4,8) (рис. 3).

Какой-либо корреляции между переходом элемента в вытяжку и растворимостью в ней гумуса и валовым содержанием элемента в почве нет [10]. Прямой связи ванадия с органическим веществом почв не наблюдается. Однако отмечается высокое значение элювиально-аккумулятивного коэффициента в черноземах. Некоторые исследователи считают [11], что ванадий, не будучи непосредственно связан с органическим веществом, осаждается совместно с ним на поверхности глинистых минералов. Миграция в сорбционном комплексе глин является главной формой транспортировки ванадия из зон минерального питания.

Вытяжка 0,1 н HCl извлекает легко растворимые формы ванадия, связанные с минеральной частью почвы. Количество их составляет 5-15 % от валового содержания. Пределы колебаний содержания подвижного ванадия (HCl) составили 0,63-15,56 мг/кг. Сведения об обменных формах ванадия в почвах дает вытяжка CH₃COONH₄ (рН 4,8) (рис. 3).

На рисунке 3 отражено различие уровней концентрации обменного и подвижного ванадия, извлекаемого различными реактивами. Так же наблюдается заметное различие между содержанием одной и той же формы элемента в разных почвах.

В профиле обыкновенных черноземов непосредственное влияние на подвижность элемента оказывает повышенное содержание илистой фракции в средней части профиля. Подвижность ванадия в южных черноземах также связана с гранулометричес-

ким составом. Повышенное содержание подвижных форм ванадия в черноземных почвах заметно в органогенных горизонтах и материнской породе, что определяется наличием органоминеральных соединений элемента и высокой степенью дезинтеграции материнской породы.

Уровень содержания, аспекты миграции, аккумуляции и биологического поглощения микроэлемента в каштановых почвах определяет ряд факторов:

- непромывной водный режим, осложняющий водную миграцию и способствующий накоплению элемента в верхних горизонтах;
- окислительная обстановка, предполагающая увеличение содержания подвижных форм (щелочная реакция среды);
- сорбционный и испарительный геохимические барьеры, обуславливающие концентрацию ванадия при широком интервале рН;

- низкое содержание органического вещества;
- наличие мощных карбонатных горизонтов.

Пределы колебаний содержания подвижного ванадия (вытяжка 0,1н HCl) составили 0,56-15,56 мг/кг. Его наименьшее количество выявлено в каштановых почвах (0,56-1,53 мг/кг). В данных конкретных условиях ванадий имеет высшую степень окисления (+5) и мигрирует в составе простых и комплексных минеральных солей в форме истинных растворов в периоды наибольшей увлажненности почв. Формы VO₂⁺ характерные для кислой среды, более интенсивно поглощаются корневой системой растений, нежели VO₃[–] и HVO₂[–], преобладающие в нейтральных и щелочных растворах.

Заключение

Среднее содержание ванадия в почвообразующих породах Алтая в целом находится на уровне Кларка. Варьирование его концентраций обусловлено гранулометрическим составом и исходными литохимическими различиями; генезис пород имеет незначительное влияние.

Хорошо прослеживается зависимость между валовым содержанием ванадия и гранулометрическим составом почв и пород: глинистые и суглинистые почвы более богаты микроэлементом, чем супесчаные и песчаные.

Для черноземов Центрального Алтая свойственно повышение концентрации ванадия на карбонатных барьерах. Количество и природа гумуса оказывает незначительное влияние на внутрипрофильное распределение ванадия.

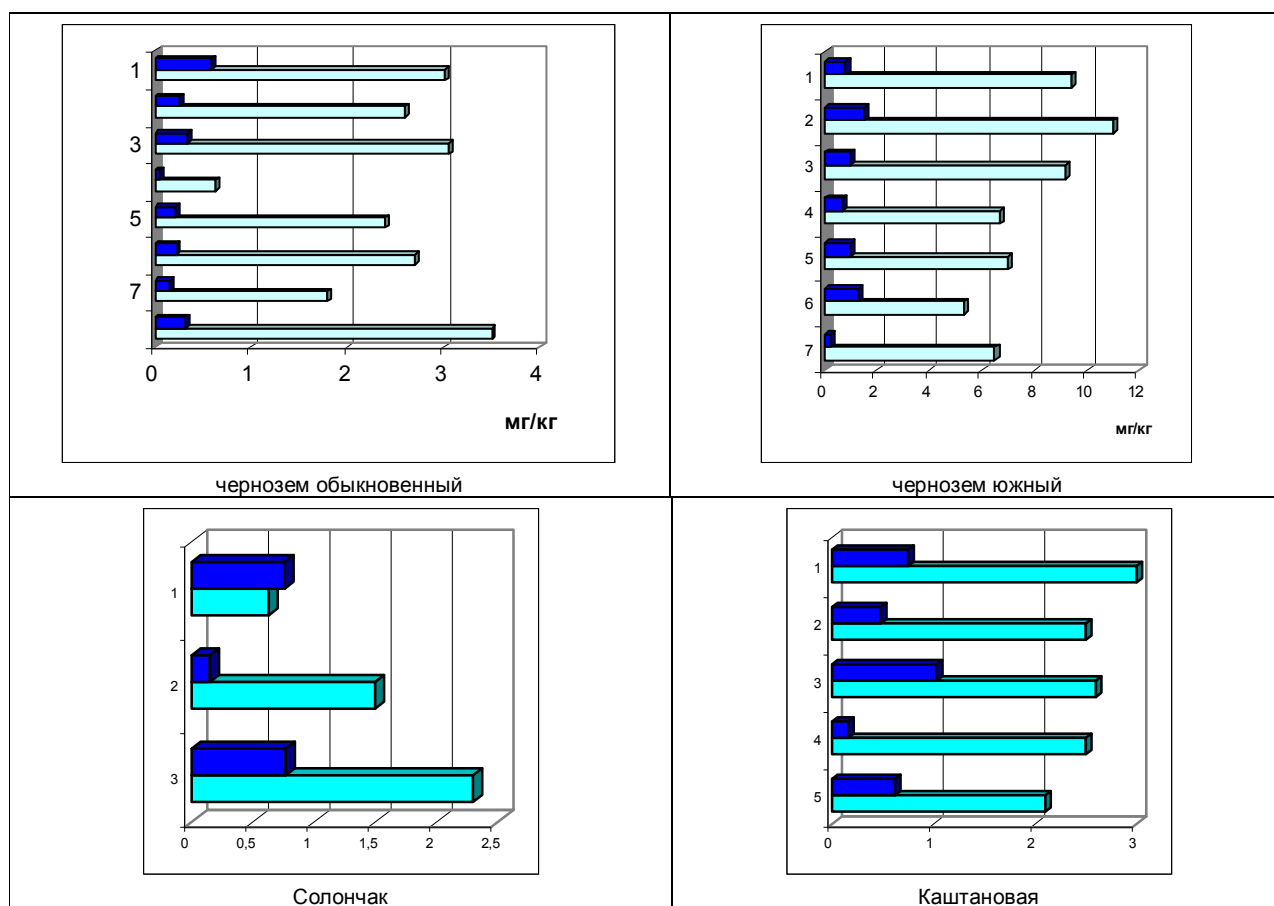


Рис. 3. Соотношение содержания кислотнорастворимого и обменного ванадия в почвах Алтая

Библиографический список

1. Ноздрюхина, Л.Р. Биологическая роль микроэлементов в организме животных и человека. – М., 1977.
2. Кабата-Пендиас, А. Микроэлементы в почвах и растениях / А. Кабата-Пендиас, Х. Пендиас. – М., 1989.
3. Роде, А.А. Система методов исследований в почвоведении. – Новосибирск, 1971.
4. Почвы Горно-Алтайской автономной области / под ред. Р.В. Ковалева. – Новосибирск, 1973.
5. Борисенко, Л.Ф. Ванадий. Минералогия, геохимия и типы эндогенных месторождений. – М., 1973.
6. Беус, А.А. Геохимия литосферы. – М., 1976.
7. Иванов, В.В. Экологическая геохимия элементов. – М., 1996.
8. Виноградов, А.П. Среднее содержание химических элементов в главных типах изверженных пород земной коры // Геохимия. – 1962. – № 7.
9. Приходько, А.Н. Ванадий, хром, никель и свинец в почвах Притиссенской низменности и предгорий Закарпатья // Агрохимия. – 1977. – № 4.
10. Добрицкая, Ю.И. Некоторые закономерности распространения ванадия в разных типах почв // Почвоведение. – № 9. – 1972.
11. Микроэлементы в почвах Советского Союза / под ред. В.А. Ковды, Н.Г. Зырина. – М., 1973. – Вып. 1.
12. Холодов, В.Н. Основы геохимии осадочного процесса. Сообщение 2. Типы бассейнов // Литология и полезные ископаемые. – 1993. – № 5.
13. Волковинцер, В.И. Степные криоаридные почвы. – Новосибирск, 1978.
14. Ермоленко, Н.Ф. Микроэлементы и коллоиды почв. – Минск, 1966.

Bibliography

1. Nozdryukhina, L.R. Biologicheskaya rolj mikroelementov v organizme zhivotnykh i cheloveka. – M., 1977.
2. Kabata-Pendias, A. Mikroelementy v pochvakh i rasteniyakh / A. Kabata-Pendias, Kh. Pendias. – M., 1989.
3. Rode, A.A. Sistema metodov issledovaniy v pochvovedenii. – Novosibirsk, 1971.
4. Pochvi Gorno-Altayskoy avtonomnoy oblasti / pod red. R.V. Kovaleva. – Novosibirsk, 1973.
5. Borisenko, L.F. Vanadiy. Mineralogiya, geokhimiya i tipy ehndogennikh mestorozhdeniy. – M., 1973.
6. Beus, A.A. Geokhimiya litosferih. – M., 1976.
7. Ivanov, V.V. Ehkologicheskaya geokhimiya ehlementov. – M., 1996.
8. Vinogradov, A.P. Srednee soderzhanie khimicheskikh ehlementov v glavnykh tipakh izverzhennikh porod zemnoy korih // Geokhimiya. – 1962. – № 7.
9. Prikhodjko, A.N. Vanadiy, khrom, nikelj i svinec v pochvakh Pritissenskoj nizmennosti i predgorij Zakarpatija // Agrokhimiya. – 1977. – № 4.
10. Dobrickaya, Yu.I. Nekotorige zakonmernosti rasprostraneniya vanadiya v raznykh tipakh pochv // Pochvovedenie. – № 9. – 1972.
11. Mikroelementy v pochvakh Sovetskogo Soyuz / pod red. V.A. Kovdih, N.G. Zihrina. – M., 1973. – Vihp. 1.
12. Kholodov, V.N. Osnovih geokhimi osadochnogo processa. Soobthenie 2. Tipih bassejnov // Litologiya i polezniye iskopaemiye. – 1993. – № 5.
13. Volkovincer, V.I. Stepnihe krioaridnihe pochvih. – Novosibirsk, 1978.
14. Ermolenko, N.F. Mikroelementy i kolloidih pochv. – Minsk, 1966.

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 624.131.37

Balykin D.N. WATER PERMEABILITY OF CLAY GROUNDS IN THE RUBTSOVSK ORE MINE (POTERYAEVKA VILLAGE, ALTAY KRAI). Water permeability of clay grounds from a 3-stage tailing dam body in the Rubtsovsk ore mine was investigated. It is found that these grounds are the sediments of bass and semisolid clay of the Pavlodar suite that are characterized by low water permeability and serve as a regional confining layer. After maximum consolidation, the grounds can be used in industry as a natural antifiltration screen.

Key words: bass, coefficient of permeability, tailings storage facility, Rubtsovsk mine.

Д.Н. Баликин, канд. сельхоз. наук, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, Balykindn@yandex.ru

ВОДОПРОНИЦАЕМОСТЬ ГЛИНИСТЫХ ГРУНТОВ РУБЦОВСКОГО РУДНИКА (С. ПОТЕРЯЕВКА, АЛТАЙСКИЙ КРАЙ)

Исследованы грунты тела дамбы III очереди хвостохранилища Рубцовского рудника в (с. Потеряевка Алтайский край) на водопроницаемость. Установлено, что они относятся к переотложенным отложениям твердых и полутвердых глин Павлодарской свиты, которые обладают низкой водопроницаемостью и являются региональным водоупором. Подобные глинистые грунты могут быть использованы в производстве в качестве естественных противофильтрационных экранов после их максимального уплотнения.

Ключевые слова: твердые глины, коэффициент водопроницаемости, хвостохранилище, Рубцовский рудник.

Глинистые породы являются природными минеральными барьерами против распространения различных загрязнителей [1]. С целью предотвращения фильтрации загрязненных вод из хвостохранилищ, накопителей и других промышленных объектов в гидрографическую сеть широко применяются различные противофильтрационные устройства (экраны), выполненные из слабофильтрующих материалов (уплотненные глины, полиэтиленовые пленки, грунтово-полимерные смеси, геомембраны и др.) [2-3]. Широкое использование противофильтрационных экранов из уплотненной глины обусловлено их низким коэффициентом фильтрации ($2 \cdot 10^{-6}$ см/с) и невысокими затратами при строительстве. Однако, как показывает практика, они не всегда дают стопроцентной гарантии экологической безопасности [2].

Рубцовский рудник ОАО «Сибирь-Полиметаллы» расположен на юго-западе Алтайского края в Рубцовском районе. Эта степная территория относится к северо-западной части Рудного Алтая. Месторождение находится в 20 км к востоку от г. Рубцовска и в 1 км севернее с. Потеряевка [4]. Исследования грунтов проводили в карьере, примыкающем с юго-запада к промплощадке Рубцовского рудника, где проводятся работы по возведению дамбы III очереди хвостохранилища. Она представляет собой водонепроницаемый слой из уплотненных глинистых пород и возводится в основании и бортах площадки кучного выщелачивания для предотвращения загрязнения грунтовых вод.

Глинистые породы – это обширная группа тонкодисперсных осадочных отложений, занимающая промежуточное положение между породами обломочного и химического происхождения. В их составе наряду с обломочными частицами содержатся тонкодисперсные, размером менее 0,002 мм. Среди пелитовой фракции обломочных пород, к которой относятся глинистые частицы, различают грубые (0,002-0,001 мм) и тонкие пелиты (менее 0,001 мм). Именно у пород, состоящих из частиц с размерами менее 0,002 мм, наиболее четко проявляются характерные «глинистые» свойства: пластичность, липкость, низкая водопроницаемость, большая емкость поглощения [5].

Под проницаемостью глин понимается способность пористой среды (горных пород) пропускать через себя жидкости и газы. Она проявляется в фильтрационных свойствах породы, характеризуемых коэффициентом фильтрации K и коэффициентом проницаемости K_p . Эти два параметра связаны между собой соотношением: $K = K_p (\gamma/\eta)$, где γ и η – плотность и вязкость фильтрующейся жидкости. Следовательно, коэффициент фильтрации является комплексным параметром, отражающим свойства как породы (через коэффициент проницаемости K_p), так и фильтрующейся жидкости (через ее плотность и вязкость).

Фильтрация в глинистых породах исключительно сложный процесс. Это в первую очередь обусловлено тем, что глина представляет собой тонкодисперсную высокопористую систему с чрезвычайно большой удельной поверхностью. Она сложена преимущественно частицами (имеют микронные и субмикронные размеры) глинистых минералов анизометричной формы, обладающи-

ми специфическим кристаллохимическим строением и особым поведением при взаимодействии с водой. Важная роль в формировании фильтрационных свойств отводится связанной воде, заполняющей поровое пространство [6].

В карьере, примыкающем с юго-запада к промплощадке Рубцовского рудника, были отобраны пробы грунта в днище, бортах и скважинах. Для определения гранулометрического состава, объемной плотности и влажности грунтов отбирали пробы в днище и бортах карьера, для изучения фильтрационных свойств грунта, гранулометрического состава и объемной плотности монолиты в скважинах на глубинах 1, 2, 3 метра. Гранулометрический состав выполнен пипеточным методом (ГОСТ 12536-79), объемная плотность и влажность – в соответствии с принятыми методиками (ГОСТ 5180-84). Коэффициент фильтрации определяли в лабораторных условиях в соответствии с ГОСТ 25584-90 для

Таблица 1
Объемная плотность образцов грунта, отобранных в днище, бортах и скважинах карьера

Шифр образца	Глубина, см	Плотность, г/см ³	Влажность, %
T.1	0-5	2,0	21,0
T.2	0-5	2,1	20,1
T.3	0-5	2,2	20,8
T.4	0-5	2,1	18,6
T.5	0-5	2,2	17,9
T.6	0-5	2,2	19,9
T.7	0-5	2,3	19,0
T.8	0-5	2,2	18,9
T.9	0-5	2,1	21,4
T.10	0-5	2,2	18,9
T.11	0-5	2,2	19,7
T.12	0-5	2,2	21,7
T.13	0-5	1,8	19,9
T.14	0-5	2,0	21,2
T.15	0-5	1,9	21,9
T.16	0-5	1,8	20,1
T.17	0-5	1,8	20,5
T.18	0-5	1,9	18,6
T.19	0-5	1,8	20,0
T.20	0-5	1,9	21,8
СК №1	100	2,1	22,1
СК №1	200	2,0	19,6
СК №2	100	2,1	21,2
СК №3	100	2,0	20,4

пылеватых и глинистых грунтов с помощью компрессионно-фильтрационного прибора ПКФ 01.

Расчет коэффициента фильтрации (K_{10}) проводился по формуле:

$K_{10} = [F(S/H_0)/t] \times A_n/A_k \times h/T \times 864$, где S – наблюдаемое падение уровня воды в пьезометре, отсчитанное от первоначального уровня (см); H_0 – начальный напор (см); $F(S/H_0)$ – безразмерный коэффициент, определяемый по таблице; t – время падения уровня воды в пьезометре (с); A_n – площадь сечения пьезометра (см²); A_k – площадь кольца (см²); h – высота образца грунта, равная высоте кольца (см); $T = (0,7+0,03 T_f)$ поправка для приведения значения коэффициента фильтрации к условиям фильтрации воды при температуре 10 °С, где T_f фактическая температура воды при опыте (°С); 864 – переводной коэффициент (из см/с в м/сут). В качестве пьезометра была использована микробюретка d 0,4 см.

Объемная плотность при естественной влажности грунтов, отобранных в днище и бортах карьера, приведена в таблице 1. Она изменяется в пределах 1,8–2,3 г/см³ в днище, бортах, 2,0–2,1 г/см³ – в скважинах и является типичной для глин при данной влажности.

Гранулометрический состав образцов, отобранных в днище, бортах и скважинах, соответствует глинистым грунтам, сумма фракций <0,01 мм составляет 70–80%. Илистая фракция является преобладающей во всех образцах грунта карьера (табл. 2). По показателю текучести I_L исследуемые грунты относятся к твердым глинам ($I_L < 0$).

Коэффициент фильтрации образцов в естественном состоянии (монолиты) в метровой толще, по нашим данным, составляет 0,00003–0,00052 м/сут (от 1 до 19 см в год), по материалам ОАО «АлтайТИСИЗ» – от 1 до 100 см в год (табл. 2). В результате уплотнения данный показатель может снизиться в 2 и более раз (табл. 3). Уплотнение образца грунта осуществлялось в приборе ПКФ 01. Соответственно рассчитывали объемную плотность грунта до и после эксперимента.

Согласно отчету ОАО «АлтайТИСИЗ» об инженерно-геологических изысканиях на данном объекте исследуемые нами грунты относятся к перетолженным твердым и полутвердым глинам павлодарской свиты, которые являются региональным водоупором [7].

Библиографический список

- Соколов, В.Н. Микромир глинистых пород // Соросовский образовательный журнал. – 1996. – № 3.
- Орловская, А.Е. Санитарная охрана водозаборов подземных вод / А.Е. Орловская, Н.Н. Лапшин. – М., 1987.
- Гладштейн, О.И. Применение геомембран для устройства противофильтрационных экранов объектов и сооружений хранения нефти и нефтепродуктов // Журн. сфера нефтегаз. – 2010. – № 3.
- Пекон, И.В. Рубцовское месторождение (Северо-Западный Алтай): минералогия зоны окисления // Минералогический Альманах. – 2011. – Вып. 1. – Т. 16.
- Гольдберг, В.М. Проницаемость и фильтрация в глинах / В.А. Гольдберг, Н.П. Скворцов. – М., 1986.
- Осипов В.И. Глинистые покровы нефтяных и газовых месторождений / В.И. Осипов, В.Н. Соколов, В.В. Еремеев. – М., 2001.
- Беккер, Р.Э. Отчет об инженерно-геологических изысканиях: выбор площадки под хвостохранилище 4 класса в 6 км к северу от промплощадки Рубцовского рудника в Рубцовском районе Алтайского края ОАО «АлтайТИСИЗ». – Барнаул, 2005.

Bibliography

- Sokolov, V.N. Mikromir glinistikh porod // Sorosovskiy obrazovatel'niy zhurnal. – 1996. – № 3.
- Orlovskaya, A.E. Sanitarnaya okhrana vodozaborov podzemnykh vod / A.E. Orlovskaya, N.N. Lapshin. – M., 1987.
- Gladshcheyn, O.I. Primenenie geomembran dlya ustroystva protivofil'tracionnykh ehkranov ob'ektov i sooruzheniy khraneniya nef'ti i nef'teproduktov // Zhurn. sfera nef'tegaz. – 2010. – № 3.
- Pekov, I.V. Rubcovskoe mestorozhdenie (Severo-Zapadniiy Altay): mineralogiya zonih okisleniya // Mineralogicheskii Aljmanakh. – 2011. – Vihp. 1. – T. 16.
- Goljdberg, V.M. Pronicaemost' i fil'traciya v glinakh / V.A. Goljdberg, N.P. Skvorcov. – M., 1986.
- Osipov V.I. Glinistye pokrovy nef'tnykh i gazovykh mestorozhdeniy / V.I. Osipov, V.N. Sokolov, V.V. Eremeev. – M., 2001.
- Bekker, R.Eh. Otchet ob inzhenerno-geologicheskikh izyskaniyakh: vihbtor plotheadki pod khvostokhranilihte 4 klassa v 6 km k severu ot promplotheadki Rubcovskogo rudnika v Rubcovskom rayjone Altaj'skogo kraja ОАО «AltajTISIZ». – Barnaul, 2005.

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 556.114

Dolmatova L.A. THE PECULIARITIES OF HYDROCHEMICAL REGIME OF LAKE TELETSKOYE DURING ITS AUTUMN COOLING. The study shows that by chemical composition the water of Lake Teletskoye and its tributaries during the autumn cooling period of 2009 refers to slightly mineralized hydrocarbonate-calcium water with alkaline medium reaction. The concentrations of biogens are low, except for nitrates. The temperature and oxygen chemostabilization of the lake water is observed. The comparative analysis of the data on chemical composition for previous years is evidence of stability of water composition and its formation conditions.

Key words: hydrochemical regime, dissolved oxygen concentration, mineralization, biogens, stratification.

Таблица 2

Коэффициент фильтрации образцов грунта из скважин хвостохранилища, с. Потеряевка Рубцовского района Алтайского края

Скважина № (глубина, м)	Коэффициент фильтрации			
	м/сут*	см/год*	м/сут**	см/год**
СК№1 (1)	0,00003	0,94	0,00026	9,49
СК№1 (2)	0,00058	21,31	0,00021	7,67
СК№1 (3)	-	-	0,0012	43,80
СК№2 (1)	0,00018	6,55	0,00004	1,46
СК№2 (2)	-	-	0,00037	13,51
СК№2 (3)	-	-	0,00011	4,02
СК№3 (1)	0,00052	18,91	0,0027	98,55
СК№3 (2)	-	-	0,00029	10,59
СК№3 (3)	-	-	0,0019	69,35

Примечание: * – данные ИВЭП СО РАН; ** – данные грунтовой лаборатории Рубцовского филиала ОАО «АлтайТИСИЗ»; «-» – нет данных.

Таблица 3

Коэффициент фильтрации до и после уплотнения при разной объемной плотности

Скважина № (глубина, м)	Объемная плотность, г/см ³		Коэффициент фильтрации			
	до уплотнения	после уплотнения	до уплотнения		после уплотнения	
			м/сут	см/год	м/сут	см/год
СК №2 (1)	2,1	2,3	0,00018	6,55	0,00010	3,8
СК №3 (1)	2,0	2,2	0,00052	18,91	0,00007	2,7

Учитывая гидрогеологические условия данной территории (низкий уровень залегания грунтовых вод), а также полученные нами результаты фильтрационных свойств исследованных грунтов (их низкую водопроницаемость в естественном состоянии и после уплотнения, высокую сорбционную способность глин) можно заключить, что они могут быть использованы в производстве в качестве естественных противофильтрационных экранов после их максимального уплотнения.

Л.А. Долматова, канд. хим. наук, науч. сотр. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: dolmatova@iwep.asu.ru

ОСОБЕННОСТИ ГИДРОХИМИЧЕСКОГО РЕЖИМА ТЕЛЕЦКОГО ОЗЕРА В ПЕРИОД ОСЕННЕГО ОХЛАЖДЕНИЯ

Показано, что вода Телецкого озера и его притоков в период осеннего охлаждения 2009 г. по химическому составу относится к маломинерализованным гидрокарбонатно-кальциевым со слабощелочной реакцией среды. Концентрации биогенных элементов малы за исключением нитратов. Наблюдается температурная, кислородная и хемотратификация воды озера. Сравнительный анализ химического состава с данными прошлых лет указывает на стабильность состава воды озера и условий его формирования.

Ключевые слова: гидрохимический режим, концентрация растворенного кислорода, минерализация, биогенные вещества, стратификация.

Телецкое озеро – крупнейший по объему воды водоем в горах Южной Сибири – расположено в верховьях р. Обь в северо-восточной части Республики Алтай на высоте 434 м над уровнем моря. Площадь водного зеркала озера 227,3 км², длина – 78,6 км, максимальная ширина – 5,2 км, максимальная глубина – 323 м. По максимальной глубине Телецкое озеро занимает третье место в России после Байкала и Каспийского моря-озера и 25-е место в мире [1-2]. Водосборный бассейн (площадь – 20 400 км², средняя высота – 1940 м.) представляет собой горную область, вытянутую с юго-востока на северо-запад [2].

Акваторию озера условно делят на две части: южную, или меридиональную, часть (от устья р. Чулышман до м. Купоросный, 50 км) с глубинами 100-323 м. и северо-западную, или широтную, (от м. Купоросный до истока р. Бия, 28 км) с глубинами 10-100 м. [2].

В озеро впадает около 70 рек и более 150 временных водотоков, вытекает одна р. Бия, которая, соединяясь с Катунью, образует р. Обь [2]. Химический состав воды озера формируется за счет притоков и временных водотоков. По классификации О.А. Алекина [3] вода Телецкого озера и связанных с ним рек относится к гидрокарбонатному классу группы кальция.

Лаборатория водной экологии ИВЭП СО РАН с 1990-х годов проводит гидробиологические и гидрохимические исследования воды озера, его заливов и притоков. Цель нашего исследования – изучение особенностей гидрохимического режима Телецкого озера и его притоков в период осеннего охлаждения 2009 года.

Материал и методы

Для исследования гидрохимического режима 2 и 17-18 сентября 2009 г. были отобраны пробы воды на разных горизонтах и участках пелагиали Телецкого озера от устья р. Чулышман до истока р. Бия, а также в Кыгинском и Камгинском заливах и в приустьевых участках притоков Телецкого озера (рек Кыга, Челюш, Б. Чили, М. Чили, Кокши, Корбу, Колдор, Самыш). В пробах воды определяли pH, удельную электропроводность, растворенный кислород (по Винклеру), биохимическое потребление кислорода (БПК₅), перманганатную окисляемость (ПО) по Кубелю, бихроматную окисляемость (ХПК), основные ионы, биогенные вещества (нитраты, нитриты, аммоний, фосфаты, общий фосфор) в соответствии со стандартными методиками [4-11].

Результаты и обсуждение

Телецкое озеро. Температура воды в поверхностном слое озера изменялась в интервале 10,1-11,8 °С, полностью соответствуя первой фазе осеннего охлаждения – перераспределения тепла [12]. Прозрачность воды была высокая – 5,3-6,3 м, (табл. 1) что согласно комплексной экологической классификации качества поверхностных вод суши [13] характеризует воду озера от южного до северо-западного мелководья как «предельно чистую». Водородный показатель pH мало изменялся и практически был одинаков – 7,79-7,85. Это согласуется с данными, ранее полученными нами [14], а также С.Г. Лепневой [12], В.В. Селегей и Т.С. Селегей [2], подтверждая стабильность концентрации водородных ионов в воде Телецкого озера на протяжении 80 лет наблюдений.

Вода озера содержит большое, близкое к насыщению количество кислорода, по-видимому, вследствие интенсивности протекающих в нем гидродинамических процессов в течение всего года от поверхности до дна [2, 12]. В вегетационный период в поверхностном слое литорали в результате фотосинтеза водных растений происходит пересыщение, и количество кислорода может достигать 15-17 мг/дм³. Его концентрация в период исследования варьировала от 9,92 до 10,72 мг/дм³, наблюдалось снижение в направлении от меридиональной части озера с большими глубинами до широтной, менее глубокой части озера с более прогретой водой.

Характер изменения БПК₅ не зависел от концентрации кислорода: оно неравномерно изменялось от 0,32 до 1,92 мг О₂/дм³. Более высокие значения БПК₅ относились к северо-западному мелководью. Чистота воды Телецкого озера, малое содержание органических веществ в ней обуславливают невысокую окисляемость [12]. Перманганатная окисляемость равномерно изменялась в узком интервале 2,11-2,65 мг О/дм³. ХПК составило 3,20-8,80 мг О/дм³. Наиболее высокие значения ХПК отмечены в центральной части озера.

Биогенные элементы представлены минеральными формами азота, фосфатами и общим фосфором (табл. 1). Содержание аммонийного азота было мало и колебалось в интервале < 0,04-0,04 мг N/дм³. В Камгинском заливе и напротив устья р. Чулышман оно составляло 0,04 мг N/дм³, во всех остальных точках наблюдения – ниже предела обнаружения метода (< 0,04 мг N/дм³) [5; 11].

Благодаря хорошим окислительным условиям и чистоте воды Телецкого озера нитриты встречаются либо редко, либо в ничтожных количествах [2; 15]. В 2009 г. наблюдали низкие концентрации нитритов, на пределе чувствительности метода [5; 9] в направлении от глубоководной части озера к центральной и северо-западному мелководью, а также в Камгинском заливе. Нитраты в воде Телецкого озера отмечены во всех точках. Их содержание в поверхностном слое колебалось в интервале 0,22-0,26 мг N/дм³, наиболее высокие концентрации нитратов были зарегистрированы в глубоководной и центральной части озера на горизонтах свыше 50 м.

Известно, что в Телецком озере фосфор лимитирует развитие фитопланктона [15]. Количество фосфатов зимой в воде озера может достигать 35 мкг/дм³, а в отдельные годы – и 66 мкг/дм³ [2; 14]. Летом, в период вегетации их концентрация снижается до 1-5 мкг/дм³ [14-15]. В сентябре 2009 г. в поверхностном слое и на разных горизонтах пелагиали Телецкого озера фосфаты были найдены в количествах ниже предела обнаружения метода [5] – < 0,01 мг/дм³, а в Кыгинском заливе – на пределе обнаружения (0,01 мг/дм³). Содержание общего фосфора в поверхностном слое пелагиали так же, как и фосфатов было малым – < 0,01. В южной части озера он найден в количестве 0,01 мг/дм³. В глубоководной части озера на глубинах 50-300 м содержание общего фосфора составляло 0,01-0,05 мг/дм³.

Согласно комплексной экологической классификации [13] по содержанию биогенных веществ качество воды озера соответствует «предельно чистым» и «вполне чистым» водам.

Телецкое озеро относится к слабо минерализованным пресным водоемам. По солености его вода относится к β-гипогалинным пресным водам [13], у которых минерализация < 100 мг/дм³. По ионному составу [3] вода озера относится к гидрокарбонатно-кальциевым водам I-II типа (табл. 1). Среди катионов преобладал кальций (13,4-14,4 мг/дм³), среди анионов – гидрокарбонаты (53,8-58,9 мг/дм³). Минерализация воды озера изменялась от 78,9 до 88,2 мг/дм³. В южной части озера и Кыгинском заливе более высокая минерализация, в центральной части и северо-западном мелководье минерализация снижается. Исследование физико-химических и химических характеристик воды озера показало неравномерность их распределения по вертикали.

В южной части озера наблюдали температурную и кислородную стратификацию. Происходящее снижение pH и минерализации обусловлено уменьшением концентрации основных ионов по вертикали. Содержание легко окисляемого и общее содержание органического вещества в поверхностном и придонном слое не изменялось. В среднем горизонте на глубине 50 м концентрация органических веществ снижалась. С.Г. Лепнева [12] связывала

Таблица 1

Химический состав воды пелагиали Телецкого озера, 17 - 18 сентября 2009 г.

Название станций	Горизонт, м	Т, °С	Прозрачность, м	pH	O ₂ , мг/дм ³	БПК ₅ , мгO ₂ /дм ³	ПО	ХПК	PO ₄ ³⁻	P _{общ}	NH ₄ ⁺	NO ₂ ⁻	NO ₃ ⁻	мг/дм ³				Жесткость, °Ж	мг/дм ³				Σи
														HCO ₃ ⁻	Cl ⁻	SO ₄ ²⁻	Ca ²⁺		Mg ²⁺	ΣNa ⁺ + K ⁺			
Кыгинский залив	0	11,0	5,9	7,79	10,24	0,64	2,11	7,20	0,01	0,01	<0,04	<0,001	0,23	58,9	1,70	5,75	0,94	14,4	2,71	4,76	88,2		
	10	9,80	—	7,79	—	—	2,03	5,60	<0,01	<0,01	<0,04	<0,001	0,24	58,3	1,53	5,75	0,99	14,9	3,01	3,21	86,7		
	0	11,2	5,7	7,80	10,24	0,64	2,42	7,20	<0,01	0,01	0,04	<0,001	0,26	59,5	1,02	5,30	0,97	14,4	3,01	3,61	86,8		
	10	10,0	—	7,85	10,24	1,28	—	—	—	—	—	—	—	57,6	1,02	6,30	0,94	13,9	3,01	4,10	85,9		
	50	5,00	—	7,76	12,00	2,08	2,34	5,60	<0,01	0,01	0,04	<0,001	0,29	54,5	1,02	5,30	0,89	12,9	3,01	3,56	80,3		
	100	4,90	—	7,75	10,24	1,28	2,42	7,20	<0,01	<0,01	<0,04	<0,001	0,29	54,0	1,02	5,75	0,89	13,4	2,71	3,59	80,5		
Кокши	0	10,1	5,9	—	10,40	0,48	2,81	4,00	<0,01	<0,01	<0,04	<0,001	0,22	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	10	10,9	—	—	10,72	1,12	2,34	5,60	<0,01	<0,01	<0,04	<0,001	0,26	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	50	4,90	—	—	12,16	1,92	2,19	2,40	<0,01	0,05	<0,04	<0,001	0,33	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	100	4,40	—	—	11,68	1,12	2,42	2,40	<0,01	0,01	<0,04	<0,001	0,30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	200	4,60	—	—	11,68	1,44	2,34	1,60	<0,01	0,012	<0,04	<0,001	0,31	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	0	10,8	5,4	7,85	10,72	1,12	2,65	3,20	<0,01	<0,01	<0,04	0,001	0,22	54,8	1,02	5,75	0,91	13,4	2,89	3,42	81,3		
Корбу	10	10,6	—	7,80	10,24	0,64	2,50	6,40	<0,01	0,012	<0,04	<0,001	0,23	54,5	1,02	6,30	0,89	12,9	3,01	4,08	81,8		
	50	4,80	—	7,77	12,00	1,44	2,34	9,60	<0,01	0,01	<0,04	<0,001	0,32	54,5	1,02	7,55	0,89	13,4	3,01	4,73	84,2		
	100	4,60	—	7,75	12,32	1,76	2,19	9,60	<0,01	<0,01	<0,04	<0,001	0,28	55,1	1,02	5,30	0,92	13,4	3,01	3,05	80,9		
	200	4,50	—	7,75	12,00	1,28	2,19	8,80	<0,01	0,012	<0,04	<0,001	0,14	55,5	1,02	5,75	0,87	13,4	2,41	4,70	82,8		
	300	4,40	—	7,75	11,68	1,12	2,11	8,00	<0,01	0,012	<0,04	<0,001	0,33	55,7	1,02	5,30	0,89	13,9	2,41	4,05	82,4		
	0	11,6	6,3	7,79	9,92	0,96	2,89	4,00	<0,01	<0,01	0,04	0,001	0,22	53,8	1,02	6,70	0,87	13,4	2,41	4,50	81,8		
Камгинский залив	10	11,0	—	7,82	10,56	1,60	2,50	4,00	<0,01	<0,01	<0,04	<0,001	0,22	54,5	1,02	5,00	0,92	12,9	3,31	2,65	79,4		
	100	4,40	—	—	12,16	2,24	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	0	11,6	5,9	7,80	9,92	0,32	2,50	8,80	<0,01	<0,01	<0,04	0,001	0,22	53,8	1,02	4,50	0,84	13,4	2,11	4,11	78,9		
Яйлю	10	9,80	—	7,82	10,40	0,80	2,34	9,60	<0,01	<0,01	<0,04	<0,001	0,22	53,8	1,02	4,70	0,84	12,9	2,41	4,21	79,0		
	50	4,60	—	7,75	11,84	1,60	2,26	8,58	<0,01	<0,01	<0,04	<0,001	0,31	54,5	1,02	4,70	0,87	13,4	2,41	3,75	79,8		
	100	4,40	—	7,75	12,00	1,12	2,19	7,02	<0,01	<0,01	<0,04	<0,001	0,34	54,7	1,02	7,10	0,89	13,9	2,41	4,58	83,7		
	200	4,20	—	7,65	12,32	1,28	2,03	8,58	<0,01	<0,01	<0,04	<0,001	0,33	55,7	1,02	7,10	1,04	13,9	4,21	1,24	83,2		
	0	11,8	5,8	—	9,92	1,92	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	10	11,2	—	—	9,92	0,96	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Артыбаш	0	11,6	5,3	7,85	10,24	1,28	2,50	6,24	<0,01	<0,01	<0,04	0,001	0,23	54,0	1,02	6,30	0,89	13,4	3,01	3,87	81,6		
	9	11,2	—	—	10,24	0,64	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	

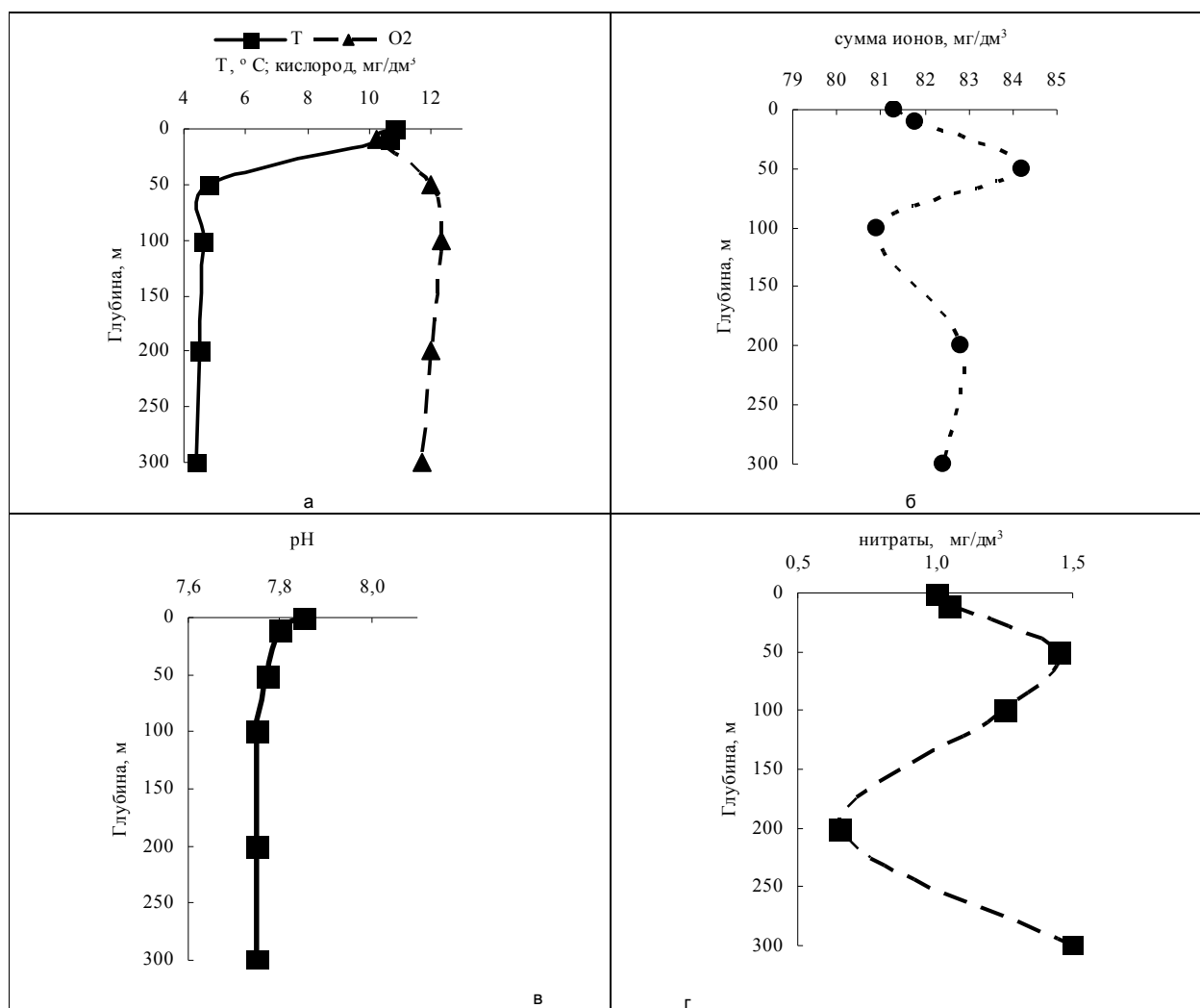


Рис. 1. Вертикальное распределение температуры воды, концентрации растворенного кислорода (а), pH (б), минерализации (в) и концентрации нитратов (г) на станции Корбу в Телецком озере (сентябрь 2009 г.)

Таблица 2

Химический состав воды притоков Телецкого озера, 2 сентября 2009 г.

Название рек	Место отбора проб	Т, °С	рН	УЭП, х, мкс/см	HCO ₃ ⁻			жесткость, °Ж	Ca ²⁺	Mg ²⁺	ΣNa ⁺ + K ⁺	Σи
					мг/дм ³							
Кыга	устье, левый берег	8,6	7,83	154	77,9	0,34	5,75	1,31	20,3	3,61	2,35	110
Челюш	правый берег	7,9	7,32	38,1	17,1	0,34	4,10	0,28	3,97	1,02	2,33	28,9
Б.Чили	правый берег	7,6	7,55	158	81,7	0,34	3,65	1,27	21,0	2,72	3,81	113
Кокши	правый берег	8,1	6,10	24,1	10,8	0,68	4,50	0,28	3,17	1,51	0,18	20,8
М.Чили	левый берег	7,5	7,65	91,6	47,5	0,34	5,75	0,74	12,9	1,20	4,13	71,8
Корбу	правый берег	7,9	6,30	24,8	11,4	0,68	6,25	0,23	2,98	1,02	2,44	24,8
Колдор	левый берег	8,2	7,80	151	76,6	1,02	7,55	1,21	20,3	2,41	5,57	114
Самыш	левый берег старого русла	12,1	7,00	155	65,9	4,43	6,65	0,89	13,4	2,71	11,3	104

неравномерность распределения органических веществ с ветроволновыми явлениями на озере, которые способствуют переносу водорослей в различные водные слои. Среди биогенных веществ наблюдалась тенденция увеличения содержания нитратов, снижения концентрации аммонийного, нитритного азота и общего фосфора по вертикали.

В глубоководной и центральной части озера наблюдали температурную и кислородную стратификацию и неравномерность распределения органических и биогенных веществ по различным горизонтам (рис. 1). Наблюдалась тенденция снижения содержа-

ния легко окисляемых органических веществ от поверхности к придонному слою. Общее содержание растворенного органического вещества на разных участках озера претерпевало противоположные тенденции: уменьшение (Кокши, Яйлю) и увеличение (Корбу) содержания сверху вниз. Наблюдалась тенденция возрастания концентрации гидрокарбонатов и минерализации по вертикали сверху вниз на фоне снижения pH (рис.1).

Притоки Телецкого озера. По величине и ширине русла притоки Телецкого озера разнообразны. Многие мелкие притоки по характеру водосбора, расходам воды, длине существуют только

в периоды весеннего половодья или сильных дождей. Зимой большинство малых рек горной части Алтая не имеет стока и промерзает до дна [16].

Вода этих рек очень мягкая, чистая, прозрачная, с низким содержанием органических веществ, окисляемость воды не превышает 3-5 мг О₂/дм³. Минимальная минерализация наблюдается в апреле-мае, а на реках ледникового и высокогорного снегового питания – в июне и июле [17].

Вода притоков в сентябре 2009 г. относилась к гидрокарбонатно-кальциевым водам I-II типа, а р. Кокши – III типа [3] (табл. 2). Минерализация воды этих рек в приустьевых участках изменялась от 20,8 мг/дм³ до 114 мг/дм³. Вода притоков имела слабощелочную реакцию среды, значения pH – 6,10-7,83.

Концентрации растворенного кислорода достаточно высоки (7,70-13,5 мг/дм³). БПК₅ составляло 0,35-3,41 мг О₂/дм³ [18-19]. По данным, полученным Т. А. Рождественской [20], содержание нитратов в притоках колеблется в интервале 0,11-0,20 мг N/дм³, нитритов – < 0,002 мг N/дм³.

Заключение

Вода Телецкого озера и его притоков в период осеннего охлаждения 2009 г. по химическому составу относится к маломинерализованным гидрокарбонатно-кальциевым водам, со слабощелочной реакцией среды. Некоторые ингредиенты по глубинам распределены неравномерно. Наблюдается температурная, кислородная и хемотратификация. Содержание органических веществ, определяемых по окисляемости, указывает на присутствие незначительных количеств нестойких соединений. Содержание биогенных элементов мало, за исключением нитратов. Концентрации нитратов не выходят за пределы, указанные в более ранние сроки наблюдения [2]. Сравнение концентраций компонентов с литературными данными, полученными в разные годы, свидетельствует о стабильности состава вод озера и условиях их формирования.

Автор выражает благодарность сотрудникам Лаборатории водной экологии ИВЭП СО РАН, принимавшим участие в отборе проб воды и анализе растворенного кислорода: О.Н. Жуковой, Е.Ю. Митрофановой.

Библиографический список

1. Физико-географическая и геологическая характеристика Телецкого озера / под ред. В. Селегея, Б. Дехандсхюттера, Я. Клеркса, Е. Висоцкого. – Тервюрен (Бельгия), 2001. – Т. 105.
2. Селегей, В.В. Телецкое озеро / В.В. Селегей, Т.С. Селегей. – Л., 1978.
3. Алекин, О.А. Основы гидрохимии. – Л., 1953.
4. Руководство по гидрохимическому анализу поверхностных вод суши / под ред. А.Д. Семенова. – Л., 1977.
5. Методы исследования качества воды водоемов / под ред. А.П. Шичковой. – М., 1990.
6. Алекин, О.А. Методы исследования физических свойств и химического состава воды // Жизнь пресных вод СССР / под ред. Е.Н. Павловского и В.И. Жадиной. – М.;Л., 1959. – Т. IV. – Ч. 2.
7. ПНД Ф 14.1.2.99-97. Количественный химический анализ вод. Методика выполнения измерений содержания гидрокарбонатов в пробах природных вод титриметрическим методом. – М., 1997.
8. РД 33 -5.3.04-96. Качество вод. Количественный химический анализ вод. Методика выполнения измерений массовой концентрации хлоридов в природных и очищенных сточных водах титриметрическим методом с солью серебра. – М., 1996.
9. ПНД Ф 14.1.2.3-95. Количественный химический анализ вод. Методика выполнения измерений массовой концентрации нитрит-ионов в природных и сточных водах фотометрическим методом с реактивом Грисса. – М., 1995.
10. ПНД Ф 14.1.2.4-95. Количественный химический анализ вод. Методика выполнения измерений массовой концентрации нитрат-ионов в природных сточных водах фотометрическим методом с салициловой кислотой. – М., 1995.
11. ПНД Ф 14.1.1-95. Количественный химический анализ вод. Методика выполнения измерений массовой концентрации ионов аммония в очищенных сточных водах фотометрическим методом с реактивом Несслера. – М., 1995.
12. Лепнева, С.Г. Термика, прозрачность, цвет и химический состав воды Телецкого озера // Исследование озер СССР. – Л., 1937. – Вып. 9.
13. Комплексная экологическая классификация качества поверхностных вод суши / О.П. Оксий, В.Н. Жуковский, Л.П. Брагинский [и др.] // Гидробиол. журн., 1993. – № 29 (4).
14. Долматова, Л.А. Гидрохимический режим Телецкого озера // О состоянии и развитии сети особо охраняемых территорий в Республике Алтай: мат. междунар. научно-практической конф., посвящ. 75-летию юбилею Алтайского заповедника. – Горно-Алтайск, 2008.
15. Гидрохимическая характеристика Телецкого озера: отчет о НИР / Ин.-т нефте- и углехим. синтеза при ИргУ; руков. Г.М. Шпейзер; испол.: Ю.К. Васильева; Т.М. Мазурова; Е.И. Иванова [и др.]. – Иркутск, 1989. – № ГР 01890072523. – Инв. № 038885.
16. Алекин, О.А. К исследованию притоков Телецкого озера // Работы Телецкой экспедиции / Исследование озер СССР. – Л., 1934. – Вып. 7.
17. Алекин, О.А. Гидрохимия рек СССР. / Труды ГГИ. – Л., 1949. – Ч. - III Вып. 15 (69).
18. Зарубина, Е.Ю. Элементы гидрохимического режима приустьевых участков притоков Телецкого озера / Е.Ю. Зарубина, Л.А. Долматова, М.И. Соколова // Ползуновский вестник. – 2006. – № 2-1.
19. Долматова, Л.А. Исследование содержания нефтепродуктов и фенолов в воде Телецкого озера и связанных с ним рек // Мир науки, культуры и образования – 2009. – № 1 (13).
20. Рождественская, Т.А. Нитраты и нитриты в поверхностных и подземных водах Алтая / Т.А. Рождественская, А.В. Пузанов, И.В. Горбачев // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – № 2 (9).

Bibliography

1. Fiziko-geograficheskaya i geologicheskaya kharakteristika Teleckogo ozera / pod red. V. Selegeya, B. Dekhandskhyuttera, Ya. Klerksa, E. Vihsokogo. – Tervyuren (Belgiya), 2001. – T. 105.
2. Selegey, V.V. Teleckoe ozero / V.V. Selegey, T.S. Selegey. – L., 1978.
3. Alekin, O.A. Osnovy gidrokhimii. – L., 1953.
4. Rukovodstvo po gidrokhimicheskomu analizu poverkhnostnykh vod sushi / pod red. A.D. Semenova. – L., 1977.
5. Metodih issledovaniya kachestva vodih vodoemov / pod red. A.P. Shickovoy. – M., 1990.
6. Alekin, O.A. Metodih issledovaniya fizicheskikh svoystv i khimicheskogo sostava vodih // Zhiznj presnykh vod SSSR / pod red. E.N. Pavlovskogo i V.I. Zhadina. – M.;L., 1959. – T. IV. – Ch. 2.
7. PND F 14.1.2.99-97. Kolichestvenniy khimicheskij analiz vod. Metodika vihpolneniya izmereniy soderzhaniya gidrokarbonatov v probakh prirodnykh vod titrimetricheskim metodom. – M., 1997.
8. RD 33 -5.3.04-96. Kachestvo vod. Kolichestvenniy khimicheskij analiz vod. Metodika vihpolneniya izmereniy massovoy koncentracii khloridov v prirodnykh i ochishchennykh stochnykh vodakh titrimetricheskim metodom s solyu serebra. – M., 1996.
9. PND F 14.1.2.3-95. Kolichestvenniy khimicheskij analiz vod. Metodika vihpolneniya izmereniy massovoy koncentracii nitrit-ionov v prirodnykh i stochnykh vodakh fotometricheskim metodom s reaktivom Grissa. – M., 1995.
10. PND F 14.1.2.4-95. Kolichestvenniy khimicheskij analiz vod. Metodika vihpolneniya izmereniy massovoy koncentracii nitrat-ionov v prirodnykh stochnykh vodakh fotometricheskim metodom s salicilovoy kislotoy. – M., 1995.
11. PND F 14.1.1-95. Kolichestvenniy khimicheskij analiz vod. Metodika vihpolneniya izmereniy massovoy koncentracii ionov ammoniya v ochishchennykh stochnykh vodakh fotometricheskim metodom s reaktivom Nesslera. – M., 1995.
12. Lepneva, S.G. Termika, prozrachnost, cvet i khimicheskij sostav vodih Teleckogo ozera // Issledovanie ozer SSSR. – L., 1937. – Vihp. 9.
13. Kompleksnaya ehkologicheskaya klassifikaciya kachestva poverkhnostnykh vod sushi / O.P. Oksiyuk, V.N. Zhukinskiy, L.P. Braginskiy [i dr.] // Gidrobiol. zhurn., 1993. – № 29 (4).
14. Dolmatova, L.A. Gidrokhimicheskij rezhim Teleckogo ozera // O sostoyanii i razvitii seti osobo okhranyaemykh territoriy v Respublike Altay: mat. mezhdunar. nauchno-prakticheskoy konf., posvyath. 75-letnemu yubileyu Altaynskogo zapovednika. – Gorno-Altaysk, 2008.
15. Gidrokhimicheskaya kharakteristika Teleckogo ozera: otchet o NIR / In.-t nefte- i uglekhim. sinteza pri IrGU; rukov. G.M. Shpejzer; ispol.: Yu.K. Vasiljeva; T.M. Mazurova; E.I. Ivanova [i dr.]. – Irkutsk, 1989. – № GR 01890072523. – Inv. № 038885.

Таблица 1

Пигментные характеристики фитопланктона оз. Б. Яровое в 2009–2011 гг.

Год, период	Число проб	Хл \bar{a} , мг/м ³	Хл \bar{a}/Σ Хл, %	Хл \bar{b}/Σ Хл, %	Хл $\bar{\beta}/\Sigma$ Хл, %	Фео- пиг- менты, %	Пигментный индекс (ПИ) (E_{430}/E_{664})	Пигментное отношение (ПО) (E_{480}/E_{664})
2009	16-30 июня	$2,76-6,46$ $4,89 \pm 0,62$	$30,0-70,7$ $53,5 \pm 6,23$	$19,5-31,4$ $25,6 \pm 1,68$	$5,93-38,6$ $20,9 \pm 5,51$	$7,56-90,5$ $33,7 \pm 19,6$	$2,26-3,19$ $2,64 \pm 0,14$	$0,96-1,54$ $1,27 \pm 0,09$
	1-31 июля	$1,97-12,4$ $5,64 \pm 0,59$	$16,4-78,3$ $55,2 \pm 2,83$	$19,2-51,8$ $26,4 \pm 1,43$	$0,99-86,3$ $20,5 \pm 3,46$	$1,79-56,5$ $23,8 \pm 3,03$	$1,70-6,27$ $3,51 \pm 0,23$	$0,52-4,09$ $1,88 \pm 0,17$
	3-31 августа	$3,06-10,5$ $5,75 \pm 0,39$	$44,0-65,1$ $56,6 \pm 1,44$	$13,8-39,8$ $24,7 \pm 1,32$	$10,4-28,2$ $18,7 \pm 1,31$	$2,26-95,2$ $34,7 \pm 6,23$	$2,09-5,42$ $3,57 \pm 0,22$	$1,20-3,24$ $2,12 \pm 0,14$
2010	2 ноября	$20,8-26,7$ $24,4 \pm 0,71$	$82,0-87,6$ $85,6 \pm 0,56$	$11,0-14,6$ $12,5 \pm 0,35$	$1,15-3,33$ $1,96 \pm 0,24$	$2,43-12,9$ $7,53 \pm 1,25$	$1,91-2,35$ $2,25 \pm 0,04$	$0,80-1,42$ $1,28 \pm 0,05$
	19 мая	$10,8-26,2$ $16,5 \pm 0,53$	$69,9-86,1$ $79,6 \pm 0,76$	$10,0-21,3$ $16,4 \pm 0,58$	$0,95-8,79$ $4,13 \pm 0,36$	$0,33-33,7$ $14,4 \pm 1,58$	$1,88-2,87$ $2,25 \pm 0,06$	$0,65-1,96$ $1,12 \pm 0,08$
	23-31 июля	$1,93-7,05$ $2,95 \pm 0,14$	$48,7-93,7$ $72,4 \pm 1,59$	$6,46-38,7$ $18,0 \pm 0,92$	$0,70-32,3$ $10,6 \pm 1,07$	$0,00-42,9$ $16,4 \pm 2,03$	$1,78-3,58$ $2,19 \pm 0,05$	$0,57-2,32$ $1,09 \pm 0,06$
2011	2-26 августа	$2,04-11,7$ $5,48 \pm 1,30$	$60,8-77,9$ $69,9 \pm 1,96$	$12,0-21,7$ $17,3 \pm 1,15$	$6,69-21,7$ $12,8 \pm 1,93$	$4,76-41,2$ $16,0 \pm 5,12$	$1,90-2,91$ $2,26 \pm 0,12$	$0,65-1,63$ $1,03 \pm 0,13$
	16 сентября	$11,3-13,2$	$63,6-78,0$	$20,0-21,9$	$2,04-14,5$	$4,76-49,0$	$2,48-2,63$	$1,28-1,42$
	21 октября	$20,0-27,7$ $22,0 \pm 0,47$	$75,6-86,1$ $82,2 \pm 0,73$	$12,8-18,6$ $15,2 \pm 0,40$	$0,27-5,75$ $2,59 \pm 0,42$	$2,12-23,5$ $9,66 \pm 1,32$	$2,12-2,35$ $2,23 \pm 0,02$	$0,97-1,34$ $1,19 \pm 0,03$
2011	1-30 июля	$0,46-3,09$ $1,38 \pm 0,32$	$26,6-74,9$ $58,7 \pm 5,40$	$17,4-33,7$ $24,5 \pm 2,00$	$2,70-39,7$ $16,8 \pm 4,54$	$4,76-76,2$ $50,0 \pm 9,59$	$1,90-3,50$ $2,65 \pm 0,17$	$0,60-2,00$ $1,24 \pm 0,16$
	3-21 августа	$1,36-3,04$ $2,07 \pm 0,31$	$57,3-79,5$ $66,3 \pm 3,63$	$17,5-26,5$ $21,1 \pm 1,73$	$14,0-18,1$ $16,6 \pm 0,97$	$14,3-28,6$ $21,4 \pm 7,14$	$1,94-2,78$ $2,35 \pm 0,14$	$0,94-1,33$ $1,13 \pm 0,08$

Примечание: в числителе – пределы колебаний, в знаменателе – средние значения при $p=0,05\%$

16. Alekin, O.A. K issledovaniyu pritokov Teleckogo ozera // Rabotih Teleckoy ehkspedicii / Issledovanie ozer SSSR. – L., 1934. – Vihp. 7.
17. Alekin, O.A. Gidrokimiya rek SSSR. / Trudih GGI. – L., 1949. – Ch. - III Vihp. 15 (69).
18. Zarubina, E.Yu. Ehlementih gidrokhimicheskogo rezhima priustjeviikh uchastkov pritokov Teleckogo ozera / E.Yu. Zarubina, L.A. Dolmatova, M.I. Sokolova // Polzunovskiy vestnik. – 2006. – № 2-1.
19. Dolmatova, L.A. Issledovanie soderzhaniya nefteproduktov i fenolov v vode Teleckogo ozera i svyazannikh s nim rek // Mir nauki, kul'turih i obrazovaniya – 2009. – № 1 (13).
20. Rozhdestvenskaya, T.A. Nitratih i nitritih v poverkhnostnykh i podzemnykh vodakh Altaya / T.A. Rozhdestvenskaya, A.V. Puzanov, I.V. Gorbachev // Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya. – 2008. – № 2 (9).

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 574.522; 574.583

Kotovshchikov A.V., Kirillova T.V. **SPATIAL HETEROGENEITY AND DYNAMICS OF PIGMENT CHARACTERISTICS OF PHYTOPLANKTON IN HYPERSALINE BOLSHOYE YAROVOYE LAKE.** The pigment characteristics of phytoplankton in the hypersaline Bolshoye Yarovoye Lake were studied in different hydrological periods from May to November 2009-2011. The peculiarities of horizontal and vertical distribution of photosynthetic pigments, relative pigment indices and their seasonal dynamics were revealed. The relationship between the spatial-temporal organization of algal community and zooplankton development (artemia) is found. The trophic state and water quality of lake were estimated by the level of phytoplankton development.

Key words: hypersaline lake, thermal stratification, phytoplankton, chlorophyll, pigment characteristics of algae.

А.В. Котовщиков, науч. сотр. Института водных и экологических проблем; **Т.В. Кириллова**, канд. биол. наук, ст. науч. сотр. Института водных и экологических проблем, г. Барнаул, E-mail: kotovshchik@iwer.asu.ru

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ НЕОДНОРОДНОСТЬ И ДИНАМИКА ПИГМЕНТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ФИТОПЛАНКТОНА ГИПЕРГАЛИННОГО ОЗЕРА БОЛЬШОЕ ЯРОВОЕ

Исследованы пигментные характеристики фитопланктона гипергалинного оз. Большое Яровое в разные гидрологические периоды с мая по ноябрь 2009-2011 гг. Выявлены особенности горизонтального и вертикального распределения фотосинтетических пигментов, относительных пигментных показателей и их сезонная динамика. Установлена связь пространственно-временной организации сообщества водорослей с развитием зоопланктона – рачков артемии. Дана оценка трофического статуса и качества воды озера по уровню развития фитопланктона.

Ключевые слова: гипергалинное озеро, артемиевые озера, температурная стратификация, фитопланктон, хлорофилл, пигментные характеристики водорослей.

Состав и соотношение пигментов в клетках водорослей планктона играют важную роль в оценке количества, физиологического состояния и систематического положения доминантов альгоценозов. Установление содержания основного фотосинтетического пигмента – хлорофилла а в воде позволяет получить сведения об особенностях пространственно-временного распределения фитопланктона, санитарно-биологических характеристиках воды, степени эвтрофикации и интенсивности самоочищения вод [1-3].

Озеро Большое Яровое – бессточное горько-солёное, расположено в Славгородском районе Алтайского края. Его котловина является самой глубокой впадиной в Центральной Кулундинской депрессии. Водоем имеет эллиптическую форму, вытянутую с северо-запада на юго-восток, его площадь – 53 км², длина 11,5 км, максимальная ширина 8 км, максимальная глубина 9-10 метров. Сезонные колебания уровня составляют более 1 м. Донные отложения представлены илом с прослойками мирабилита. Озеро окружает плоская степная равнина; берега высокие обрывистые. Минерализация воды варьирует в многолетнем аспекте от 135 до 206 г/дм³ и в среднем составляет 172 г/дм³; преобладают ионы Na^+ и Cl^- [4-5]. Для водной толщи характерна летняя температурная стратификация с верхней границей термоклина в слое 6-8 м от поверхности. Содержание растворенного кислорода в эпилимнии варьирует в пределах 6,6-7,7 мг/дм³, в гипolimнии – 3,0-4,6 мг/дм³. В условиях осенней гомотермии в придонном слое показатель снижается до – 1,0 мг/дм³ [6].

Озеро является важным промысловым водоемом для рака артемии – единственного представителя мезозоопланктона. На его берегу расположен г. Яровое, градообразующим предприятием которого является комбинат «Алтайхимпром», создающий неблагоприятную экологическую обстановку [5].

Материалы и методы

В 2009 г. пробы планктона для определения содержания фотосинтетических пигментов отбирали с горизонтов 0,5-1 м от поверхности воды ежедневно с 15 июня по 31 августа на мониторинговой станции «Пирс», расположенной в прибрежье у северного берега оз. Б. Яровое. В июле и августе обследование приповерхностного слоя проводили по транссектам с юга на север и с запада на восток. В центральной глубоководной точке допол-

нительно отбирали пробы из среднего и придонного горизонтов. В ноябре – в прибрежных точках и в центральной точке с горизонтов 0h, 0,2h, 0,4h, 0,6h, 0,8h и 1h, где h – глубина в месте отбора. В 2010 г. пробы фитопланктона отбирали в мае, августе и октябре по трансекте с юга на север с горизонтов 0h, 0,6h и 0,8h, в центральной точке дополнительно взяты горизонты 0,2h, 0,4h и 1h. С 23 июля по 28 августа 2010 г. и с 29 июня по 21 августа 2011 г. проводили мониторинговые исследования на станции «Пирс» каждые 4-6 дней. Всего отобрано 170 проб. Воду концентрировали фильтрацией воды из объема 250-500 мл через мембранные фильтры «Владипор» МФАС-ОС-3 с диаметром пор 0,8 мкм. Концентрации пигментов в ацетоновых экстрактах оценивали стандартным спектрофотометрическим методом.

Авторы выражают благодарность аспирантке Ю.А. Бендер за помощь в отборе и фильтрации проб воды, а также сотрудникам лаборатории водной экологии ИВЭП СО РАН за помощь в полевых исследованиях.

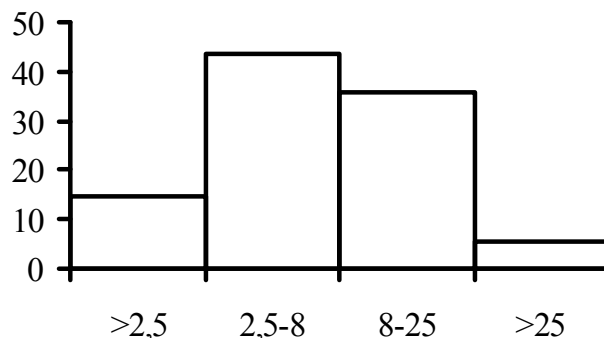


Рис. 1. Частота встречаемости концентраций хлорофилла а в оз. Большое Яровое в 2009-2011 гг., % от общего числа наблюдений n

Результаты

Пределы колебаний и усредненные по месяцам значения пигментных характеристик фитопланктона представлены в таблице 1. Содержание хлорофилла *a* (Хл *a*) в фитопланктоне оз. Б. Яровое в безледные периоды 2009-2011 гг. варьировало в широком диапазоне от 0,46 до 27,7 мг/м³ и в среднем составило $9,60 \pm 0,61$ мг/м³ ($n=170$). Наиболее часто встречающиеся значения входили в диапазон, характерный для мезотрофных (44 %) и эвтрофных (36 %) водоемов (рис. 1).

Горизонтальное распределение содержания Хл *a* в приповерхностном слое воды вдоль по трансектам при одновременной съемке было однородным, коэффициенты вариации составили (%):

6 июля 2009 г.	22,6
29 июля 2009 г.	7,9
10 августа 2009 г.	20,6
2 ноября 2009 г.	9,6
19 мая 2010 г.	9,2

31 июля 2010 г.	19,2
21 октября 2010 г.	4,5

Вертикальная неоднородность концентрации Хл *a* в озере наиболее выражена в периоды температурной стратификации (рис. 2). Поздней весной и летом наблюдали максимум Хл *a* в гипolimнии. Осенью при охлаждении эпилимниона до температуры придонного слоя максимум Хл *a* у дна почти не проявляется за счет значительного повышения обилия фитопланктона в верхних слоях воды. Придонный пик фитопланктона отмечали как при малой (2,1 м), так и при большой (до дна) толщине фотического слоя, т.е. при изменении прозрачности воды по белому диску от 0,7 до 4,8 м.

Развитие фитопланктона подвержено сезонным изменениям. Максимумы концентрации Хл *a* в эпилимнионе наблюдали в весенний (16,5 мг/м³) и осенний (24,4 мг/м³) периоды (рис. 3). В течение лета показатель в среднем находился на невысоком уровне – $3,6 \pm 0,6$ мг/м³ при колебаниях среднедекадных значений от 0,6 до 9,0 мг/м³.

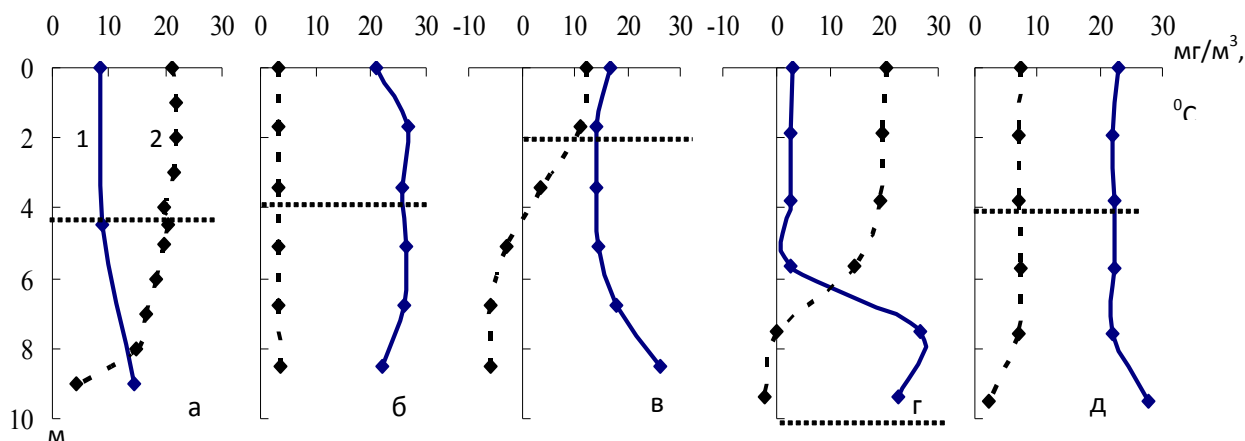


Рис. 2. Вертикальное распределение содержания хлорофилла *a* фитопланктона (1) и температуры воды (2) в оз. Большое Яровое: а – 29 июля 2009 г., б – 2 ноября 2009 г., в – 19 мая 2010 г., г – 31 июля 2010 г., д – 21 октября 2010 г. Пунктирная линия – граница фотического слоя (глубина утроенной прозрачности).

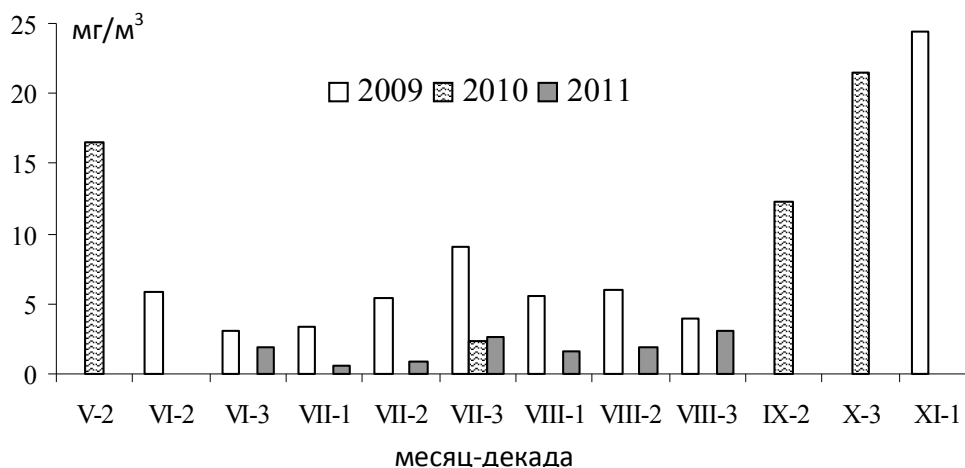


Рис. 3. Сезонная динамика содержания хлорофилла *a* в фитопланктоне оз. Большое Яровое в 2009-2011 гг. (по среднедекадным значениям)

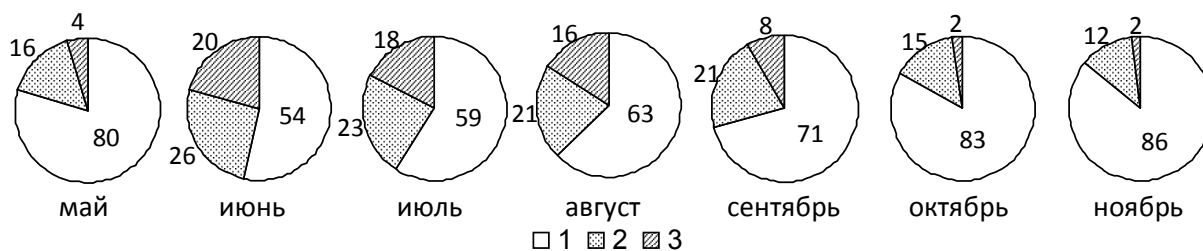


Рис. 4. Сезонная динамика относительного содержания хлорофиллов в фитопланктоне оз. Большое Яровое по усредненным значениям 2009-2010 гг.: 1 – Хл *a*, 2 – Хл *b*, 3 – Хл *c*, %.

Относительное содержание Хл *a* в сумме зеленых пигментов было максимальным весной и осенью: 80 и 86 %, соответственно (рис. 4). Летом (июнь-август) показатель в среднем изменялся от 55 % в 2009 г. до 70 % в 2010 г. Доля Хл *b* составила в среднем $19,5 \pm 0,5$ % при значительных колебаниях – от 6,5 до 51,8 %; максимум отмечен летом (в среднем за месяц до 25 %), минимум – осенью (в среднем за месяц до 18 %). Среднее содержание Хл *c* составило $11,1 \pm 0,9$ % при вариации значений от 0,3 % (в приповерхностном слое воды 21.10.2010) до 86,3 % (в приповерхностном слое воды 06.07.2009). Различия в течение сезона и между годами были значительными. Наибольшие средние значения (19-20 %) зарегистрированы в лето, наименьшие – весной и осенью, причем осенью вклад Хл *c* был наиболее низким (в среднем за месяц до 2 %). В целом максимальное относительное содержание дополнительных хлорофиллов *b+c* (46 %) наблюдается в июне; далее происходит постепенное уменьшение их доли до 14 % в ноябре.

В период летней стратификации доля Хл *a* была минимальной в нижнем слое эпилимниона (5-6 м от поверхности) при значительном содержании Хл *b* (рис. 5). Отмечено снижение доли Хл *c* с глубиной в слое эпилимниона.

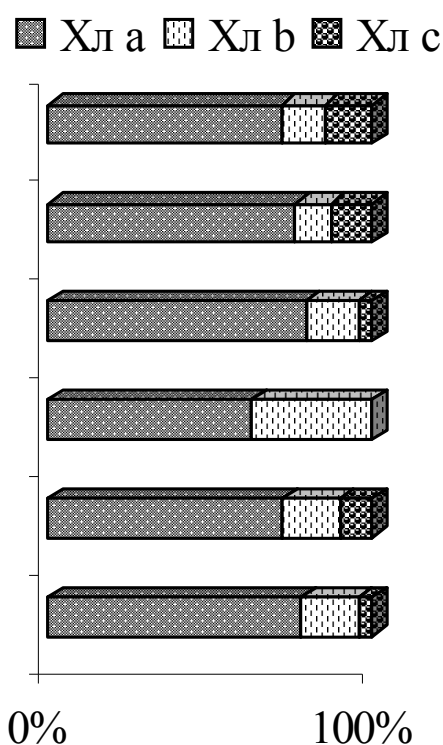


Рис. 5. Вертикальное распределение доли хлорофиллов в фитопланктоне оз. Большое Яровое 31 июля 2011 г.

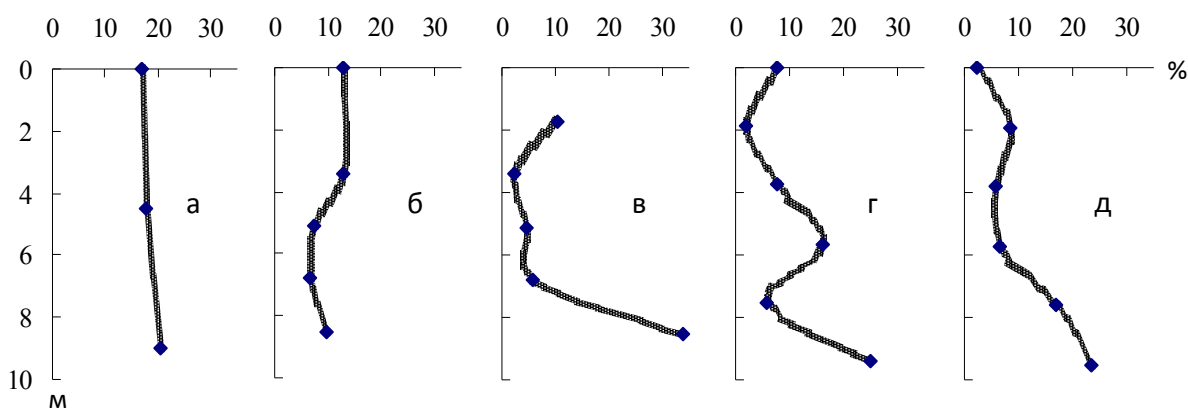


Рис. 6. Вертикальное распределение относительного содержания феопигментов в оз. Большое Яровое (условные обозначения на рис. 2)

Относительное содержание безмагниевого продукта распада хлорофилла – феопигментов в среднем было низким ($20,2 \pm 1,5$ %); максимальное значение достигало 95 %. Горизонтальное распределение по акватории озера было равномерным. Наиболее высокие количества феопигментов в столбе воды в период стратификации отмечены для придонных слоев; в период осенней гомотермии в ноябре – для верхних слоев (рис. 6). Кроме этого, наблюдали увеличение показателя в слое 1-2 м в мае и в нижнем слое эпилимниона в июле.

Горизонтальное распределение значений относительных пигментных показателей (ПИ и ПО), отражающих соотношение желтых (каротиноидов) и зеленых пигментов (хлорофиллов) достаточно однородно; средние значения в разные периоды также были близки (табл. 1). Минимум в столбе воды в период летней стратификации отмечали у нижней границы эпилимниона, максимум – у поверхности и в гипolimнионе. В период осенней гомотермии, наоборот, минимум наблюдали в поверхностном слое воды (рис. 7).

Обсуждение

Равномерность горизонтального распределения содержания Хл *a* по акватории озера может свидетельствовать об однородности условий среды обитания фитопланктона. Изменение характеристик фитопланктона на разных глубинах может происходить под действием меняющейся освещенности, температуры, количества биогенных веществ, минерализации и пресса хищников. В фитопланктоне многих гипергалинных озер Алтайского края доминирующий комплекс составляют зеленые хламидомонады из рода *Dunaliella* [7], в частности *D. salina*, которая характерна и для оз. Большое Яровое [8]. Благодаря своей таксичности и наличию жгутиков эта водоросль может изменять свое местопребывание в водоеме в зависимости от периода суток и метеорологических условий [9]. Наличие максимума содержания Хл *a* в придонных слоях озера, не привязанного к толщине фотического слоя, свидетельствует о второстепенности фактора освещенности, чему может способствовать значительная теневыносливость *D. salina* (более 30 дней). Температура воды также не является критической для развития фитопланктона, так как придонные максимумы часто отмечали при температуре ниже нуля. Это подтверждается данными о широких температурных границах вегетации зеленой водоросли *D. salina*, которая хорошо переносит замораживание и может давать массовое развитие в водоеме даже при температуре около нуля [9]. В июле 2010 г. концентрация растворенного кислорода как косвенный показатель интенсивности фотосинтетической деятельности водорослей была максимальной ($7,7 \text{ мг/дм}^3$) на нижней границе эпилимниона (5,6 м); минимум ($2,9 \text{ мг/дм}^3$) наблюдали в придонном горизонте (9,4 м). Тем не менее, у дна наблюдали низкие значения относительных пигментных характеристик (ПИ и ПО), что косвенно свидетельствует о преобладании процессов фотосинтеза над деградацией [10]. Содержание минеральных форм азота и фосфора увеличивается с глубиной, но имеет значительные величины и в верхних слоях [6], то есть не может лимитировать развитие фитопланктона.

В оз. Большое Яровое, как и других гипергалинных озер Западной Сибири фауна представлена исключительно жаброногим ракообразным рода *Artemia* [11]. Фитопланктон артемиевых озер находится под сильным прессом этих мощных фильтраторов, количество которых в столбе воды имеет значительные различия.

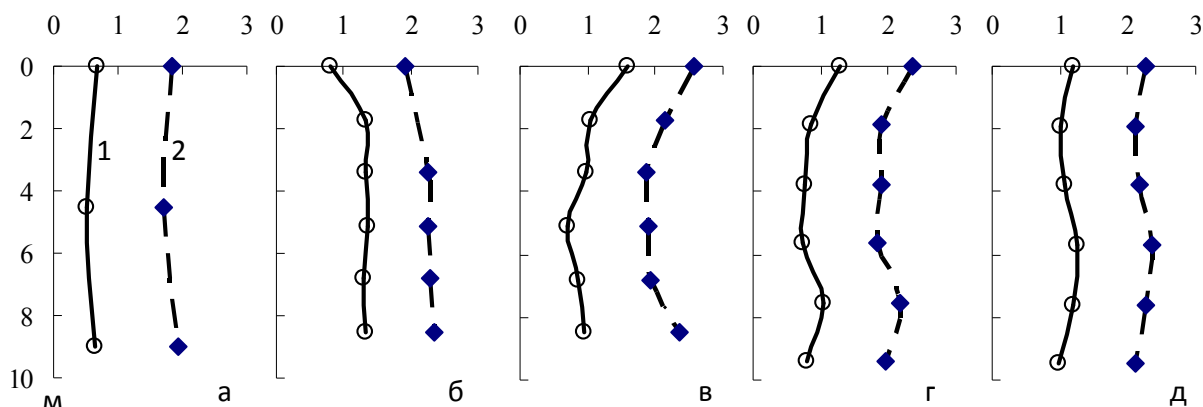


Рис. 7. Вертикальное распределение пигментного отношения (1) и пигментного индекса (2) в фитопланктоне в оз. Большое Яровое (условные обозначения на рис. 2)

Рачки артемии обитают исключительно в слое выше термоклина, так как понижение температуры до 5 °C является для них критическим. Наиболее заселенными артемией в период летней стратификации 2010 г. были верхний (0-2 м) и нижний (5-6 м) слои эпилимниона (в среднем 43,0 и 39,5 экз./дм³, соответственно) [12]. Это соотносится с высоким содержанием феопигментов в этих слоях, индицирующим выедание водорослей. Максимум обилия фитопланктона в столбе воды при термостратификации приурочен к слоям мета- и гипolimниона, до которых часто не доходит свет, а температура бывает отрицательной. Наибольший градиент содержания Хл а между эпи- и гипolimнионом наблюдали в третьей декаде июля 2010 г., когда толща воды озера была полностью освещена. Это позволяет сделать вывод, что основным фактором, определяющим вертикальное распределение фитопланктона, является его выедание рачками артемии, которое отсутствует ниже границы термоклина. Артемия – неселективный и непрерывный фильтратор, но скорость фильтрации корма зависит от температуры воды и стадии развития рачков. При численности в 40 экз./дм³ артемия профильтровывает порядка 4 м³ рапы в сутки [13]. Суточный градиент температуры воды в гипергалинных водоемах повышен по сравнению с пресными водами из-за пониженной удельной теплоемкости рапы. Наши данные по фитопланктону получены в утреннее и полуденное время, когда температура, вероятно, выше, чем ночью и выедание зоопланктоном происходит интенсивнее [14].

Кроме вегетативных клеток водорослей значительную долю в биомассе фитопланктона оз. Большое Яровое могут составлять покоящиеся клетки (цисты или зиготы) *D. salina* [8]. Цисты являются одной из форм приспособления к перенесению неблагоприятных условий. Зиготы образуются в результате полового процесса, например, при истощении питательной среды. У крупных форм водорослей они образуются у дна, имеют толстую оболочку и хлоропласты [9; 15]. Возможно, что придонный максимум Хл а отчасти обусловлен именно скоплением таких клеток. Так в июле 2009 г. в период летней температурной стратификации в фитопланктоне отмечено преобладание по численности и биомассе цист *D. salina* с максимумом в гипolimнионе [8].

Таким образом, неоднородность содержания фотосинтетических пигментов в толще воды соотносится с особенностями распределения рачков зоопланктона. Показана стабильность количественных характеристик фитопланктона в гипolimнионе в течение вегетационного сезона, в то время как верхние слои подвержены сезонным изменениям. Подобное вертикальное распределение концентрации Хл а обнаружено в солоноватом меромиктическом оз. Шира [16]. Скопление фитопланктона у границы термоклина характерно и для пресных водоемов [17].

Сезонная динамика фитопланктона в эпилимнионе связана с динамикой численности и интенсивности питания артемии. Оптимальной температурой для артемии считают диапазон 15-27 °C, при этом выявлена связь температуры воды и биомассы рачка ($r=0,8$) [4]. В весенний период до начала генерации артемии и в осенний период при отмирании рачков происходит увеличение численности фитопланктона. Этому способствует также высокое содержание биогенных веществ весной и осенью: аммонийного и нитратного азота – 7,7-69,3 и 8,8-15,4 мг/дм³, соответственно; фосфора фосфатов – 0,05-0,41 мг/дм³ [6]. Начало развития ар-

темии приходится на первую декаду июня. Пики развития и интенсивности потребления корма у взрослых рачков оз. Большое Яровое отмечаются в середине июля (самый высокий) и в августе-сентябре (более низкий) [13]. Наименьшим количеством Хл а во все годы исследования (2009-2011) характеризовались именно летние месяцы.

Соотношение различных хлорофиллов в фитопланктоне соответствовало значениям известным для пресных водоемов [18]. Значительная доля Хл b в течении всего вегетационного сезона (11-39 %) объясняется доминированием в планктоне зеленых водорослей. Уменьшение доли дополнительных хлорофиллов, особенно Хл c, от июня к ноябрю свидетельствует о сезонной сукцессии состава сообщества, в частности о снижении роли диатомовых к осени.

Низкое содержание деградированных форм хлорофиллов фитопланктона (феопигментов) свидетельствует о преобладании живых, функционирующих клеток водорослей и о высокой функциональной активности сообщества. Наибольшее количество феопигментов как в сезонном, так и пространственном отношении характерно для периодов или слоев воды с наибольшей численностью рачков артемии, т.е. в летние месяцы; наименьшее – при отсутствии пресса хищников весной и осенью.

Соотношение желтых и зеленых пигментов рассматривают как характеристику физиологического состояния альгоценоза, его возраста, условий обитания и обеспеченности биогенным питанием, а также позволяет делать предварительные выводы о продукционно-деструкционном балансе экосистемы [1; 10; 19-21]. Используют два близких по смыслу показателя: пигментный индекс (ПИ) и пигментное отношение (ПО), выражающие соотношение оптических плотностей ацетонового экстракта в максимумах поглощения хлорофилла и каротиноидов. Значения ПИ отражают состояние пигментной системы водорослей и степень разнообразия планктонного альгоценоза. Среднее значение индекса в фитопланктоне оз. Большое Яровое ($2,61 \pm 0,06$) не превышало величин, свойственных активно делящимся культурам и природным популяциям фитопланктона. Чем выше значения ПИ, тем старше и разнообразнее планктонный альгоценоз; при снижении его величины таксономический состав упрощается и активизируется рост водорослей. Максимальные в течение вегетационного сезона значения индекса характерны для июля и августа, минимальные – весной и осенью. Среднее значение ПО ($1,36 \pm 0,05$) характеризует преобладание в планктоне оз. Большое Яровое жизнеспособных активных клеток, а также достаточную обеспеченность водорослей минеральным азотным питанием.

В целом обилие фитопланктона в оз. Большое Яровое, оцененное по средним и наиболее часто встречающимся значениям содержания хлорофилла а в безледный период, соответствует мезотрофно-эвтрофному уровню по трофической классификации водоемов, предложенной Организацией Экономического Сотрудничества и Развития (Organization for Economic Cooperation and Development) в Париже в 1982 г. [22]. Летом уровень развития фитопланктона может снижаться до олиготрофно-мезотрофного уровня, весной и осенью – повышаться до эвтрофного и гиперэвтрофного. В соответствии с «Комплексной экологической классификацией качества поверхностных вод суши» по эколого-санитарным (трофо-сапробиологическим) показателям [23], качество

воды оз. Б. Яровое по содержанию Хл *a* относится к классам I-III, разрядам от предельно чистой до слабо загрязненной, в зависимости от стадии сезонной сукцессии фитопланктона.

Выводы

1. Горизонтальное распределение пигментных характеристик фитопланктона по акватории озера однородно. Вертикальные различия пигментных характеристик наиболее выражены в период летней температурной стратификации водного столба и отсутствуют во время осенней гомотермии. Максимальное обилие фитопланктона при стратификации приурочено к слою ниже термоклина, минимальное – к эпилимниону. Особенности вертикальной неоднородности содержания хлорофилла *a* и относительных пигментных характеристик фитопланктона связаны с распределением численности фильтраторов – рачков артемии. Количество водорослей находится в обратной зависимости от численности артемии.

2. Сезонная динамика пигментных характеристик фитопланктона хорошо выражена и тесно связана с динамикой развития зоопланктона в озере. Максимум обилия и функциональной активности сообщества наблюдается весной и осенью в периоды отсутствия артемии, минимум – летом в период интенсивного выедания.

3. Обилие фитопланктона в оз. Большое Яровое в целом соответствует мезотрофно-эвтрофному уровню. Относительные пигментные характеристики соответствуют активно функционирующему фитопланктону с большой долей живых клеток, не лимитированному минеральным азотным питанием. Качество воды по содержанию хлорофилла *a* относится к классам I-III, разрядам от предельно чистой до слабо загрязненной.

* Работа выполнена при финансовой поддержке Междисциплинарного интеграционного проекта СО РАН № 95, Программы президиума РАН – Проект 16.14. и Гранта РФФИ № 08-05-98019.

Библиографический список

1. Бульон, В.В. Первичная продукция планктона внутренних водоемов. – Л., 1983.
2. Елизарова, В.А. Хлорофилл как показатель биомассы фитопланктона // Методические вопросы изучения первичной продукции планктона внутренних водоемов. – СПб., 1993.
3. Сигарева, Л.Е. Значимость пигментных характеристик фитопланктона при оценке качества воды / Л.Е. Сигарева, О.А. Ляшенко // Водные ресурсы. – 2004. – Т. 31. – № 4.
4. Соловов, В.П. Рачок артемия в озерах Западной Сибири: морфология, экология, перспективы хозяйственного использования / В.П. Соловов, Т.Л. Студеникина. – Новосибирск, 1990.
5. Леонова, Г.А. Эколого-геохимическая оценка соляных озер Алтайского края / Г.А. Леонова, А.А. Богуш, В.А. Бобров [и др.] // География и природные ресурсы. – 2007. – № 1.
6. Долматова, Л.А. Сезонная динамика гидрохимических характеристик оз. Большое Яровое // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 6.
7. Веснина, Л.В. Планктон соленых озер территории замкнутого стока (юг Западной Сибири) / Л.В. Веснина, Е.Ю. Митрофанова, Т.О. Лисицина // Сибирский экологический журнал. – 2002. – Т. 12. – № 2.
8. Бендер, Ю.А. Состав, структура и фотосинтетические пигменты фитопланктона оз. Большое Яровое (Алтайский край) / Ю.А. Бендер, Е.Ю. Митрофанова, Т.В. Кириллова, А.В. Котовщиков // Проблемы экологии: чтения памяти проф. М.М. Кожова: тез. докл. междунар. науч. конф. – Иркутск, 2010.
9. Масюк, Н.П. Морфология, систематика, экология, географическое распространение рода *Dunaliella* Teod. – Киев, 1973.
10. Одум, Ю. Основы экологии. – М., 1975.
11. Литвиненко, Л.И. Артемия в озерах Западной Сибири / Л.И. Литвиненко, А.И. Литвиненко, Е.Г. Бойко. – Новосибирск, 2009.
12. Бендер, Ю.А. Экологические особенности обитания артемии в оз. Большое Яровое (Алтайский край) // Естественнонаучные основы теории и методов защиты окружающей среды: тез. докл. I Всерос. молод. науч. конф., – СПб., 2011.
13. Соловов, В.П. Жаброног артемия: история и перспективы использования ресурсов / В.П. Соловов, М.А. Подуровский, Т.Л. Ясюченя. – Барнаул, 2001.
14. Булатов, С.А. Особенности экологии артемии ультрагалинного залива Кара-Богаз-Гол и некоторые аспекты ее питания в естественных условиях // Биоразнообразие артемии в странах СНГ: сб. докладов. – Тюмень, 2004.
15. Водоросли. Справочник. – Киев, 1989.
16. Толмеев, А.П. Тонкое стратифицированное распределение *Gammarus lacustris* Sars (Crustacea: Amphipoda) в пелагиали меромиктического озера Шира (Россия, Хакасия) / А.П. Толмеев, Е.С. Задереев, А.Г. Дерембенджи // Доклады академии наук. – 2006. – Т. 411. – № 4.
17. Солнышкина, М.В. Вертикальное распределение фитопланктона в мезотрофном озере Большое // Ботан. иссл-я Сибири и Казахстана. – 1994. – № 2.
18. Минеева, Н.М. Растительные пигменты как показатель состояния экосистемы водохранилищ // Современная экологическая ситуация в Рыбинском и Горьковском водохранилищах. – Ярославль, 2000.
19. Margalef, R. Correlations entre certain caracteres synthetiques des populations de phytoplankton // Hydrobiologia, 1961. – Vol. 18.
20. Watson, R.A. An algal pigment ratio as an indicator of the nitrogen supply to phytoplankton in three Norfolk broads / R.A. Watson, P.L. Osborne // Freshwater Biol. – 1979. – Vol. 9. – № 6.
21. Foy, R.H. A comparison of chlorophyll *a* and carotenoid concentrations as indicators of algal volume // Freshwater Biol. – 1987. – Vol. 17. – № 2.
22. OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). – Paris, 1982.
23. Оксий, О.П. Комплексная экологическая классификация качества поверхностных вод суши / О.П. Оксий, В.Н. Жукинский, Л.П. Брагинский [и др.] // Гидробиол. журн. – 1993. – № 29 (4).

Bibliography

1. Buljon, V.V. Pervichnaya produkciya planktona vnutrennikh vodoemov. – L., 1983.
2. Elizarova, V.A. Khlorofil kak pokazatel' biomassih fitoplanktona // Metodicheskie voprosih izucheniya pervichnoy produkciy planktona vnutrennikh vodoemov. – SPb., 1993.
3. Sigareva, L.E. Znachimostj pigmentnihkh kharakteristik fitoplanktona pri ocenke kachestva vodih / L.E. Sigareva, O.A. Lyashenko // Vodnihe resursih. – 2004. – T. 31. – № 4.
4. Solovov, V.P. Rachok artemiya v ozerakh Zapadnoy Sibiri: morfologiya, ehkologiya, perspektivih khozyaystvennogo ispol'zovaniya / V.P. Solovov, T.L. Studenikina. – Novosibirsk, 1990.
5. Leonova, G.A. Ehkologo-geokhimicheskaya ocenka solyanihkh ozer Altajskogo kraya / G.A. Leonova, A.A. Bogush, V.A. Bobrov [i dr.] // Geografiya i prirodnihe resursih. – 2007. – № 1.
6. Dolmatova, L.A. Sezonnaya dinamika gidrokhimicheskikh kharakteristik oz. Bol'shoe Yarvoe // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2010. – № 6.
7. Vesnina, L.V. Plankton solenikhkh ozer territorii zamknutogo stoka (yug Zapadnoy Sibiri) / L.V. Vesnina, E.Yu. Mitrofanova, T.O. Lisicina // Sibirskiy ehkologicheskij zhurnal. – 2002. – T. 12. – № 2.
8. Bender, Yu.A. Sostav, struktura i fotosinteticheskie pigmentih fitoplanktona oz. Bol'shoe Yarvoe (Altajskiy kray) / Yu.A. Bender, E.Yu. Mitrofanova, T.V. Kirillova, A.V. Kotovnikov // Problemih ehkologii: chteniya pamyati prof. M.M. Kozhova: tez. dokl. me-zhdunar. nauch. konf. – Irkutsk, 2010.
9. Masyuk, N.P. Morfologiya, sistematika, ehkologiya, geograficheskoe rasprostranenie roda *Dunaliella* Teod. – Kiev, 1973.
10. Odum, Yu. Osnovih ehkologii. – M., 1975.
11. Litvinenko, L.I. Artemiya v ozerakh Zapadnoy Sibiri / L.I. Litvinenko, A.I. Litvinenko, E.G. Boyko. – Novosibirsk, 2009.
12. Bender, Yu.A. Ehkologicheskie osobennosti obitaniya artemii v oz. Bol'shoe Yarvoe (Altajskiy kray) // Estestvennonauchnihe osnovih teorii i metodov zathitih okruzhayuthey sredih: tez. dokl. I Vseros. molod. nauch. konf., – SPb., 2011.

13. Solovov, V.P. Zhabronog artemiya: istoriya i perspektivih ispol'zovaniya resursov / V.P. Solovov, M.A. Podurovskiy, T.L. Yasyuchenya. – Barnaul, 2001.
14. Bulatov, S.A. Osobennosti ehkologii artemii ul'tragalinnogo zaliva Kara-Bogaz-Gol i nekotorye aspekty ee pitaniya v estestvennykh usloviyakh // Bioraznობაზე artemii v stranakh SNG: sb. doklady. – Tyumen', 2004.
15. Vodorosli. Spravochnik. – Kiev, 1989.
16. Tolomeev, A.P. Tonkoe stratifikirovannoe raspredelenie Gammarus lacustris Sars (Crustacea: Amphipoda) v pelagiali meromikticheskogo ozera Shira (Rossiya, Khakasiya) / A.P. Tolomeev, E.S. Zadereev, A.G. Degermendzhi // Doklady akademii nauk. – 2006. – T. 411. – № 4.
17. Solnshchikina, M.V. Vertikalnoe raspredelenie fitoplanktona v mezotrofnom ozere Bol'shoe // Botan. isslye Sibir i Kazakhstana. – 1994. – № 2.
18. Mineeva, N.M. Rastitelnyye pigmenty kak pokazatel' sostoyaniya ehkossistem vodokhranil'nykh // Sovremennaya ehkologicheskaya situatsiya v Rihbinskom i Gor'kovskom vodokhranil'nykh. – Yaroslavl, 2000.
19. Margalef, R. Correlations entre certains caracteres synthetiques des populations de phytoplancton // Hydrobiologia, 1961. – Vol. 18.
20. Watson, R.A. An algal pigment ratio as an indicator of the nitrogen supply to phytoplankton in three Norfolk broads / R.A. Watson, P.L. Osborne // Freshwater Biol. – 1979. – Vol. 9. – № 6.
21. Foy, R.H. A comparison of chlorophyll a and carotenoid concentrations as indicators of algal volume // Freshwater Biol. – 1987. – Vol. 17. – № 2.
22. OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). – Paris, 1982.
23. Oksiyuk, O.P. Kompleksnaya ehkologicheskaya klassifikatsiya kachestva poverkhnostnykh vod sushi / O.P. Oksiyuk, V.N. Zhukinskiy, L.P. Braginskiy [i dr.] // Gidrobiol. zhurn. – 1993. – № 29 (4).

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 631.4

Meshkinova S.S. PHYSICAL-CHEMICAL PROPERTIES AND BUFFER ABILITY IN SOILS OF THE MID KATUN VALLEY.

Physical-chemical properties and buffer ability in soils of the Mid Katun Valley were investigated. It was found that the soils under study are characterized by alkaline and alkaline reaction, high carbonate and light granulometric content. The buffer ability in soil are high.

Key words: soil, buffer ability, humus, carbonate, granulometric content.

С.С. Мешкинова, инженер, Институт водных и экологических проблем, г. Барнаул,
E-mail: meshkinova@iwer.asu.ru

ФИЗИКО-ХИМИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА И БУФЕРНАЯ СПОСОБНОСТЬ ПОЧВ ДОЛИНЫ СРЕДНЕЙ КАТУНИ

Исследованы физико-химические свойства и буферная способность почв долины Средней Катуни. Выявлено, что исследуемые почвы характеризуются слабощелочной и щелочной реакцией среды, высоким содержанием карбонатов, легким гранулометрическим составом и обладают высокой буферной способностью гумусовых горизонтов.

Ключевые слова: почва, буферная способность, гумус, карбонаты, гранулометрический состав.

Почву как систему соединений химических элементов характеризуют качественный состав, а также количество и соотношение соединений, в составе которых находятся химические элементы. В процессе эволюции почва приобретает свойства, определяющие ее устойчивость к тому или иному виду загрязнения.

Объектами исследования были почвы долины Средней Катуни. Наибольшее распространение имеют черноземы южные и обыкновенные. Также встречались темно-каштановые, горно-лесные черноземовидные почвы на элювиальных, делювиальных, аллювиально-делювиальных, аллювиальных отложениях, щебнисто-песчаных, щебнисто-супесчаных, галечниково-песчаных и галечниково-супесчаных, а также хорошо сортированных песчаных отложениях [1-2].

Физико-химические и физические свойства почв (величина pH, содержание гумуса, ила, физической глины, карбонатов, емкость поглощения) определяли общепринятыми в почвоведении и агрохимии методами [3-4]. Почвенные разрезы закладывали в системе ландшафтно-геохимических катен, охватывая все геоморфологические элементы.

Физико-химические свойства почв долины Средней Катуни

Реакция среды. Только гумусово-аккумулятивные горизонты горно-лесных черноземовидных почв обладают почти нейтральной реакцией среды, с характерным увеличением этого показателя вниз по профилю за счет аккумуляции значительного количества карбонатов (табл. 1). В среднем pH для них составляет $7,9 \pm 0,1$ с вариационными изменениями 6,4-9,2. Темно-каштановые почвы и черноземы обыкновенные и южные имеют щелочную реакцию среды по всему профилю. Показатель pH водной суспензии для этих почв варьирует в диапазоне: 7,2-8,6 ($8,0 \pm 0,2$); 6,4-9,2 ($8,3 \pm 0,1$); 7,1-9,1 ($8,3 \pm 0,1$), соответственно (табл. 2).

Емкость поглощения. В почвах всех типов эта величина резко снижается вниз по профилю, аналогично концентрации гумуса и тонкодисперсных фракций мелкозема, которые интегрально определяют поглощательную способность (табл. 1). В дерновых и гумусовых горизонтах горно-лесных черноземовидных почв емкость поглощения может достигать существенных величин – 83,2 мг-экв/100 г. Средние значения по типам и подтипам составляют

для горно-лесной черноземовидной – $35,2 \pm 6,0$ (7,6-83,2) мг-экв/100 г; чернозема обыкновенного – $16,7 \pm 1,9$ (2,3-52,8) мг-экв/100 г; чернозема южного – $16,9 \pm 2,2$ (0,8-72,2); темно-каштанового – $21,3 \pm 3,3$ (7,8-29,9) мг-экв/100 г.

Карбонаты. Формирование почв на мощных карбонатных аккумулятивных корках выветривания является геохимической особенностью почв и почвообразования в долине Средней Катуни. Во всех типах почв наблюдается горизонт максимальной аккумуляции карбонатов, глубина залегания которого обуславливается положением почв в рельефе и проявлением конкретных почвообразовательных процессов (табл. 1).

В рассмотренных почвенных разрезах наибольшее содержание карбонатов в горизонте их максимальной аккумуляции достигает 52,0 % и в среднем равно $14,7 \pm 0,9$ % при коэффициенте вариации 65,9 % (табл. 2). Высокие концентрации карбонатов выявлены в черноземах южных и темно-каштановых почвах.

Наибольшее накопление карбонатов в исследуемых почвах свойственно горизонтам, где они встречаются в форме пропитки и корочек на нижней поверхности щебня, гальки, валунов. В меньшем количестве карбонаты накапливаются в горизонтах, где они находятся в псевдомицелярной форме. **Органическое вещество.** Для горно-лесных черноземовидных почв долины характерен довольно мощный гумусовый горизонт, в среднем составляющий 30-40 см, с содержанием гумуса до 17,1 %. В горизонте А среднее содержание гумуса составляет $9,9 \pm 1,6$ % (табл. 2).

Относительно равномерное распределение гумуса в черноземах обыкновенных наблюдается в аккумулятивно-иллювиальных горизонтах (табл. 1). Содержание гумуса в них колеблется от 0,7 до 11,8 % при мощности горизонта А 20 ± 8 см. Максимальные значения характерны для дерновых горизонтов. Немного ниже содержание гумуса в верхнем горизонте пахотных почв. В среднем концентрация гумуса составляет $5,1 \pm 0,3$ % (табл. 2).

Черноземы южные характеризуются маломощным и средне-мощным гумусовым горизонтом. В большинстве разрезов содержание гумуса в иллювиальном горизонте резко снижается. Количество его в верхнем слое в среднем составляет $4,1 \pm 0,5$ %, с варьированием от 0,2 до 17,1 % в дерновых горизонтах (табл. 2).

Таблица 1

Физико-химические свойства и гранулометрический состав почв долины Средней Катунь

Генетический горизонт	Глубина образца, см	Гумус	CaCO ₃	рН водный	Емкость поглощения, мг-экв/100г почвы	Физическая глина	Ил
		%	%			%	
1	2	3	4	5	6	7	8
Горно-лесная черноземовидная, разрез 1							
A _{дер}	(1-11)	16,2	0,8	6,7	79,9	10,9	2,2
A	(15-25)	13,6	1,1	7,2	77,3	8,9	0,7
A	(35-45)	6,0	0,8	7,4	53,8	30,7	10,9
AB	(45-55)	4,9	2,5	7,7	27,7	36,1	14,8
^k B ¹	(56-66)	1,2	33,6	8,0	14,3	31,7	12,0
^k B ²	(70-80)	1,0	3,1	8,7	15,1	36,6	16,7
C _к	(90-100)	0,5	23,1	8,1	10,9	31,9	12,8
Горно-лесная черноземовидная, разрез 2							
A _{дер}	0,5-9	17,1	1,1	7,2	83,2	8,9	0,4
A	5-15	16,6	0,8	7,2	83,2	9,5	1,3
AB	32-40	11,8	1,3	7,4	48,7	11,8	0,4
BC _к	43-53	3,4	6,8	8,2	21,0	20,7	2,5
BC _к	60-70	1,4	13,3	8,3	12,6	39,4	10,4
C _к	90-100	1,0	5,7	8,4	21,0	14,3	3,7
Чернозем обыкновенный, разрез 3							
A _{пах}	(5-15)	7,4	12,9	8,2	34,9	34,2	11,1
AB'	(30-40)	4,9	18,0	8,4	25,6	37,8	11,3
AB''	(60-70)	4,1	13,8	8,4	24,1	37,5	9,7
B	(95-105)	2,1	26,1	8,5	19,4	63,4	21,3
BC	(123-133)	1,1	17,4	8,6	10,1	37,4	16,3
Чернозем обыкновенный, разрез 4							
A	(0-9)	6,1	22,22	8,1	21,7	21,0	9,4
A	(9-19)	4,1	20,0	8,3	17,1	15,8	4,6
1	2	3	4	5	6	7	8
AB	(22-32)	3,4	35,8	8,3	12,4	26,0	14,3
B	(36-46)	1,2	34,5	8,6	7,8	21,1	6,2
BC	(50-60)	0,9	31,3	8,8	7,8	27,4	10,1
Чернозем южный, разрез 5							
A	(0-16)	10,5	11,9	8,1	20,9	8,5	3,1
AB	(20-30)	2,7	18,3	8,5	7,0	12,4	3,8
B ₁	(45-55)	2,5	19,3	8,7	5,4	6,3	2,7
B ₂	(65-75)	2,4	19,3	8,8	5,4	9,1	3,7
BC	(80-103)	2	22,9	8,9	3,9	6,1	3,1
Чернозем южный, разрез 6							
A _т	(0-5)	19,8	9,0	7,1	59,0	15,0	3,6
A'	(7-17)	12,1	13,8	8	32,6	11,1	3,5
A''	(18-28)	8,7	19,0	8,2	35,7	14,7	9,7
AB	(36-46)	6,4	23,8	8,2	28,7	24,4	7,5
BC	(62-78)	4,7	52,0	8,4	11,6	22,3	9,0
Темно-каштановая, разрез 7							
A _д	(0-5)	6,3	6,7	7,2	29,5	10,6	3,6
A	(5-15)	5,1	5,7	7,5	23,3	15,4	4,8
AB	(18-28)	4,2	25,1	8,2	17,1	18,9	9,6
CD	(> 35)	2,1	25,8	8,6	7,8	17,5	10,1

Темно-каштановые почвы характеризуются относительно равномерным распределением гумуса по профилю. Мощность гумусосферы рассматриваемых почв равна 15±8 см. В горизонте A содержание гумуса 4,3±0,4 %, при колебаниях от 2,8 % до 6,8 % (табл.2).

В среднем запасы гумуса в слое 40 см почв долины Средней Катунь небольшие – примерно 65 т/га. Объем наземной и подземной фитомассы соответствуют параметрам зоны сухих степей – 4-5 ц/га [5].

Гранулометрический состав. Так как почвы долины Средней Катунь формируются в основном на песчаных, супесчаных аллювиальных отложениях террас, конусов выноса и делювиальных склонов, то в составе мелкозема почв (< 1 мм) преобладают фракции крупного, мелкого и среднего песка (табл. 1.). Содержание пылеватой фракции не превышает 10 %. Количество физической глины – 17,1±1,0 %, при существенном варьировании от 0,9 до 63,4 %. Содержание илистой фракции очень низкое и достигает всего лишь 5,6±0,4 %.

Под устойчивостью, прежде всего, понимают потенциальный запас буферности почв [6]. Защитные возможности почв по отношению к микроэлементам, большинство из которых являются тяжелыми металлами, не беспредельны [7-8]. Чем выше эти свойства почвы, тем большее количество тяжелых металлов она способна переводить в малодоступные для корней растений и слабомигрирующее соединения [8]. Многими исследователями было указано, что миграция микроэлементов зависит от свойств почв, решающее значение среди которых имеют: реакция среды, гумусированность, гранулометрический состав, содержание Fe, Al (подвижных форм) и карбонаты.

На основании шкалы буферности почв, составленной В.Б. Ильиным [8], было рассчитано долевое участие каждого из

свойств гумусовых горизонтов почв долины Средней Катунь в формировании их буферной способности (табл. 2).

По градации В.Б. Ильина [8] горно-лесные черноземовидные почвы исследуемой территории характеризуется повышенной степенью буферности. В этом случае предельно допустимый уровень накопления тяжелых металлов находится в диапазоне от 10 до 13 фоновых содержаний. Высокой степенью буферности гумусовых горизонтов характеризуются черноземы обыкновенные, черноземы южные и темно-каштановые почвы с предельно допустимым гигиеническим уровнем содержания тяжелых металлов от 13 до 16 фоновых значений и выше.

Таблица 2

Долевое участие свойств гумусовых горизонтов почв долины Средней Катунь в формировании их буферной способности

Почвы долины Средней Катунь	Компоненты почвы, определяющие её буферность					Сумма баллов	Степень буферности
	гумус	физ. глина	pH _в	R ₂ O ₃	карбонаты		
Горно-лесные черноземовидные	$\frac{9,9 \pm 1,6}{8}$	$\frac{19,7 \pm 3,0}{5}$	$\frac{7,5 \pm 0,1}{12,5}$	$\frac{1,6 \pm 0,1}{2,5}$	$\frac{4,4 \pm 1,4}{12,5}$	40,5	повышенная
Черноземы обыкновенные	$\frac{4,9 \pm 0,4}{5}$	$\frac{21,5 \pm 2,1}{10}$	$\frac{8,1 \pm 0,1}{15}$	$\frac{2,3 \pm 0,1}{4}$	$\frac{15,7 \pm 2,0}{15,5}$	49,5	высокая
Черноземы южные	$\frac{4,1 \pm 0,4}{5}$	$\frac{15,5 \pm 1,2}{5}$	$\frac{8,0 \pm 0,1}{15}$	$\frac{1,7 \pm 0,2}{2,5}$	$\frac{10,9 \pm 1,7}{15,5}$	43	высокая
Темно-каштановые	$\frac{4,7 \pm 0,4}{5}$	$\frac{11,5 \pm 1,2}{5}$	$\frac{7,8 \pm 0,2}{15}$	$\frac{1,2 \pm 0,1}{2,5}$	$\frac{12,3 \pm 4,4}{15,5}$	43	высокая

Примечание: * – валовое количество оксида железа (Fe₂O₃); в числителе – среднее значение показателя ± ошибка средней арифметической; в знаменателе – количество баллов, полученных за счет долевого участия компонента почвы.

Выводы

1. Изученные почвы характеризуются слабощелочной и щелочной реакцией среды, высоким содержанием карбонатов, легким гранулометрическим составом.

2. Почвы долины Средней Катунь обладают высокой буферной способностью гумусовых горизонтов, исходя из этого, можем сказать, что исследованные типы и подтипы почв обладают высокой устойчивостью к загрязнению тяжелыми металлами.

Библиографический список

1. Мальгин, М.А. Биогеохимия микроэлементов в Горном Алтае. – Новосибирск, 1978.
2. Почвы Горно-Алтайской автономной области. – Новосибирск, 1973.
3. Агрохимические методы исследования почв. – М., 1975.
4. Аринушкина, Е.В. Руководство по химическому анализу почв. – М., 1970.
5. Отчет по теме: «Изучение водохозяйственного, гидрохимического и экологического состояния рек бассейна Верхней Оби». – Новосибирск; Барнаул; Томск, 1990. – Разд. 3.
6. Глазковская, М.А. Методологические основы оценки эколого-геохимической устойчивости почв к техногенным воздействиям. – М., 1997.
7. Добровольский, Г.В. Функции почв в биосфере и экосистемах / Г.В. Добровольский, Е.Д. Никитин. – М., 1990.
8. Ильин, В.Б. Микроэлементы и тяжелые металлы в почвах и растениях Новосибирской области / В.Б. Ильин, А.И. Сысо. – Новосибирск, 2001.

Bibliography

1. Maljgin, M.A. Biogeokhimiya mikroelementov v Gornom Altae. – Novosibirsk, 1978.
2. Pochvi Gorno-Altayskoy avtonomnoy oblasti. – Novosibirsk, 1973.
3. Agrokhimicheskie metodii issledovaniya pochv. – M., 1975.
4. Arinushkina, E.V. Rukovodstvo po khimicheskemu analizu pochv. – M., 1970.
5. Otchet po teme: «Izucheniye vodokhozyaystvennogo, gidrokhimicheskogo i ehkologicheskogo sostoyaniya rek basseyina Verkhney Obi». – Novosibirsk; Barnaul; Tomsk, 1990. – Razd. 3.
6. Glazovskaya, M.A. Metodologicheskie osnovi ehkologo-geokhimicheskoy ustoychivosti pochv k tekhnogennim vozdeystviyam. – M., 1997.
7. Dobrovolskiy, G.V. Funkcii pochv v biosfere i ehkosistemakh / G.V. Dobrovolskiy, E.D. Nikitin. – M., 1990.
8. Iljin, V.B. Mikroelementi i tyazheliye metalli v pochvakh i rasteniyakh Novosibirskoy oblasti / V.B. Iljin, A.I. Sihso. – Novosibirsk, 2001.

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 574.587

Bezmaternykh D.M., Chernyshkova K.V., Zhukova O.N. **COMPOSITION AND STRUCTURE OF ZOOBENTHOS OF LAKE CHANY.** Data on composition and structure of zoobenthos in Lake Chany in 2004 are given. The influence of the fundamental ecological factors on a biomass and quantity of a zoobenthos is considered. The zoogeographical and ecological analysis of the lake fauna is carried out. The species diversity is estimated, and the saprobity index is calculated. The data obtained are indicative of low eutrophication and mild biotic lake contamination.

Key word: benthos, benthic invertebrates, Chany Lake, environmental factors.

СОСТАВ И СТРУКТУРА ЗООБЕНТОСА ОЗЕРА ЧАНЫ

Д.М. Безматерных, канд. биол. наук, доц., уч. секр. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: bezmater@iwep.ru;

К.В. Чернышкова, магистрант АлтГУ, г. Барнаул;

О.Н. Жукова, аспирант ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: jukova@iwep.ru

Приводятся данные о составе и структуре зообентоса оз. Чаны в 2004 г. Рассмотрено влияние основных экологических факторов на биомассу и численность зообентоса. Выполнен зоогеографический и экологический анализ фауны. Оценено видовое разнообразие, рассчитан индекс сапробности. Полученные данные свидетельствуют о слабом антропогенном эвтрофировании и биотическом загрязнении озера.

Ключевые слова: бентос, донные беспозвоночные, Чаны, экологические факторы.

Чаны – крупнейший водоем Западной Сибири, расположенный в пределах Обь-Иртышского междуречья (Барабинская степь, Новосибирская область). Это бессточное солоноватое озеро, морфологически естественно подразделяющееся на 5 плесов: оз. Малые Чаны, оз. Яркуль, Чиняихинский, Тагано-Казанцевский и Ярковский (рис. 1).

Для бассейна оз. Чаны характерен умеренный континентальный климат. Озеро Чаны имеет малую относительную глубину (от 1,4-1,9 в юго-восточной части озера до 4,8-8,5 м в оз. Яркуль) и пологие берега. В 2004 г. минерализация воды различных плесов озера колебалась от 0,63-0,72 г/л (оз. Малые Чаны) до 4,64-5,20 г/л (Ярковский плес). Питание преимущественно снеговое, а также за счет рек, прежде всего Кургата и Чулыма. Размах колебаний уровня воды около 3 м., ледовый покров устанавливается во 2-й половине октября – 1-й половине ноября, вскрывается в мае. Пульсации уровня отражаются на солёности воды озера и масштабах заморных явлений (до 46% площади озера). Поэтому весь биологический режим озера крайне непостоянен. Об этом свидетельствуют неустойчивые показатели развития водных сообществ.

Озеро имеет большое народно-хозяйственное значение. На него оказывается нагрузка сельского и рыбного хозяйства и связанных с ним отраслей [8]. В связи с этим происходят различные изменения в структуре и продуктивности сообществ.

Исследования выполнены в рамках комплексных лимнологических исследований проводимых ИВЭП СО РАН и является продолжением ранее проведенных работ.

Материалы и методы

Материал собран и обработан по стандартным гидробиологическим методикам [11]. Качественные сборы его проводили сачком или скребком, количественные сборы – штанговым дночерпателем ГР 91-000 ТО. Пробы промывали через «капроновый газ» с размером ячеек 450х450 мкм, отмытую часть пробы с оставшимися организмами разбирали в кюветах и фиксировали 70% этанолом. Обработка проб проведена в камеральных условиях с использованием МБС-10, все организмы подсчитывали и взвешивали на торсионных весах ВТ-500. Минерализацию воды определяли в полевых условиях при помощи комплексного анализатора АНИОН-7051.

С 14 по 18 августа 2004 г. было отобрано 56 проб зообентоса, места отбора проб указаны на рис. 1.

Результаты и их обсуждение

В 2004 г. в зообентосе озера Чаны в исследуемых пробах обнаружено 37 видов гидробионтов, относящихся к 6 классам. Наибольшее число видов приходится на класс насекомых, к отряду двукрылых – 25 видов. Из них наибольшим видовым богатством отличаются хирономиды – 19 видов, далее по видовому обилию следуют моллюски – 9 видов и личинки мокрецов – 6 видов. В остальных таксонах обнаружено по 1 виду (рис. 2).

Несмотря на то, что количественные показатели развития зообентоса изменяются в разные годы, доминанты в структуре донных сообществ остаются постоянными – отмечается массовое развитие хирономид, меняется лишь состав субдоминантов: моллюски, мокрецы или другие насекомые [3].

По видовому разнообразию на первом месте стоит Тагано-Казанцевский плес – 18 видов из 37, что составляет 49% от общего числа видов. Наименее разнообразным по видам является зообентос оз. Малые Чаны: всего 9 видов из 37, что составляет 24 % (рис. 2).

Структура зообентоса и уровень его развития характеризуется существенной дифференциацией по акватории озера, что, прежде всего, обусловлено значительным градиентом геоморфологических, гидрологических и гидрохимических факторов.

Проведенный сравнительный анализ структуры зообентоса различных участков оз. Чаны показал, что плесы озера можно разделить на две основных группы, в первую из которых входят оз. М. Чаны, Чиняихинский и Тагано-Казанцевский плесы, а вторую – оз. Яркуль и Ярковский плес. Причем первая группа отличается значительно большей общностью, особенно схожи по структуре зообентоса Чиняихинский и Тагано-Казанцевский плесы. Вторую, более разнородную группу образуют наиболее глубоководные плесы озера – оз. Яркуль и Ярковский плес.

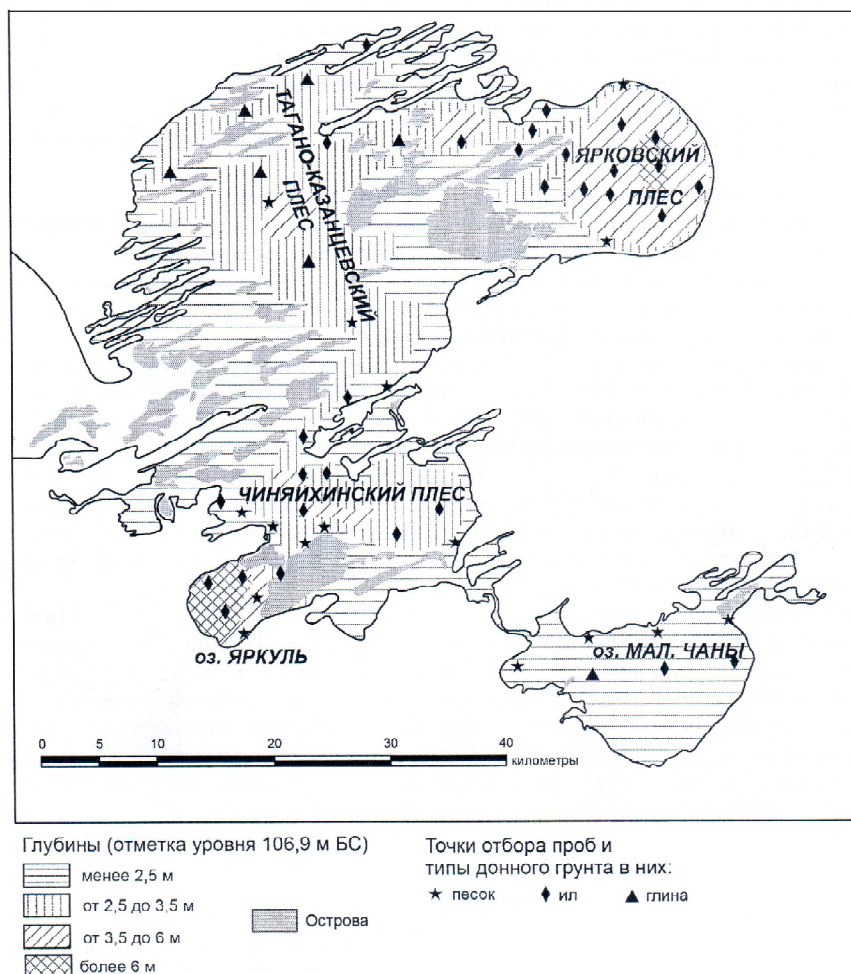


Рис. 1. Карта-схема Чановской озерной системы

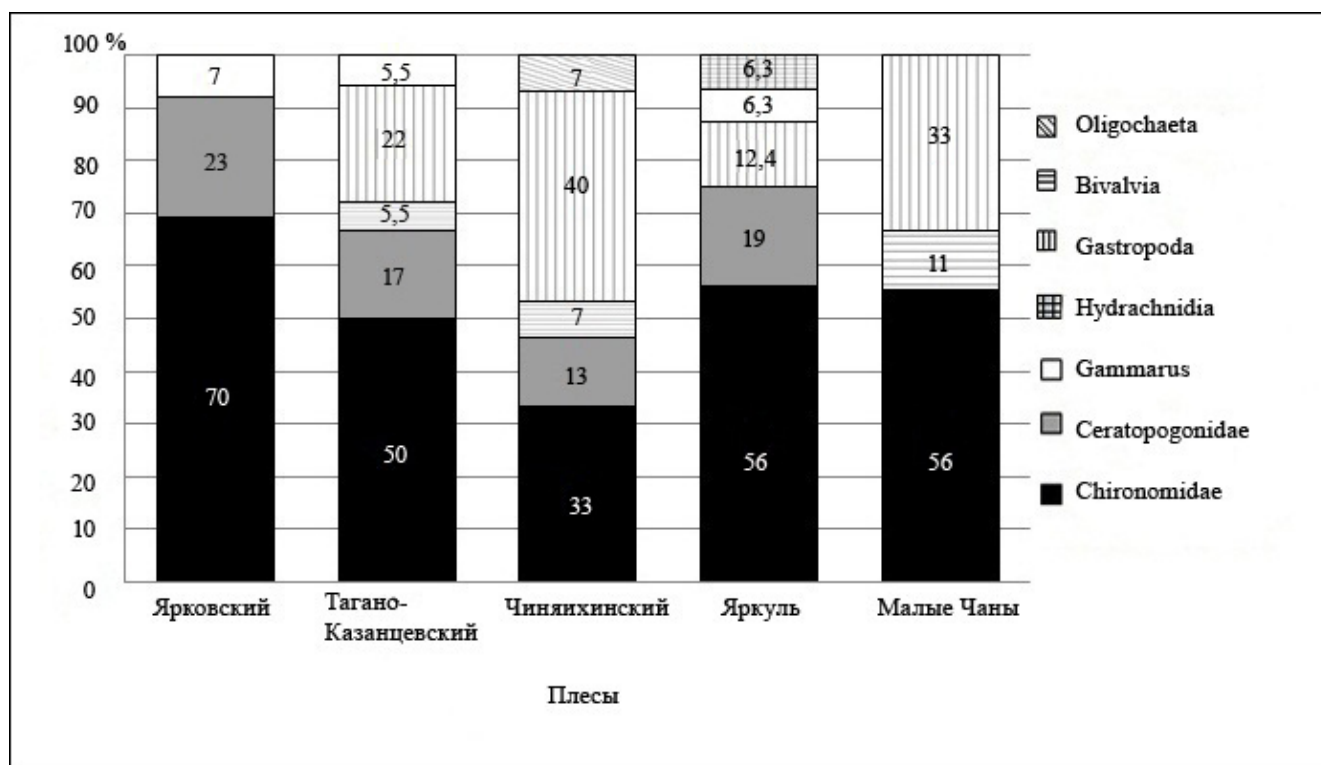


Рис. 2. Видовое разнообразие зообентоса оз. Чаны по различным плесам, %

Для расчета средневзвешенных по площади озера характеристик были использованы сведения ИВЭП СО РАН по распространению грунтов, т.к. данные, полученные по результатам пробоотбора в 2004 г. значительно отличались от результатов 1976-1977 гг., полученных Институтом озераведения АН СССР, по которым площадь, занимаемая глинами, была крайне незначительна [10]. По этим данным средняя доля илов по озеру составила 41%, песков – 38% и глин – 21%. С учетом этих значений средневзвешенная биомасса зообентоса по озеру составила 7,1 г/м², а валовая биомасса 12894 т, что меньше чем в 2002-2003 г. [7], но близко средним показателям за 15 лет наблюдений – 6,2 г/м² и 13281 т.

Между численностью зообентоса и характером грунта прослеживается следующая зависимость. На илах отмечена максимальная численность донных беспозвоночных, абсолютный максимум зафиксирован на озере Яркуль и составляет 4929 экз./м², что по сравнению с данными на песках больше в 3 раза (1643 экз./м²). Исключение составляет Тагано-Казанцевский плес, обнаружен максимум на песках – 2429 экз./м². Таким образом, наиболее благоприятны для развития донных беспозвоночных илистые грунты, наименее – глинистые.

С величиной минерализации воды достоверно установлена только слабая положительная корреляция с численностью мокрецов, коэффициент корреляции составляет 0,28 (при уровень значимости $p = 0,04$).

Анализ структуры зообентоса различных плесов, в общем, подтвердил ранее выявленную тенденцию к увеличению роли в донных сообществах гетеротопных видов (амфибиотических насекомых) и уменьшения гомотопных (моллюсков и ракообразных) при возрастании минерализации воды, что ранее было показано по изменению видового состава.

На участках озера с наименьшей минерализацией численность и биомасса мокрецов наименьшая (Чиняихинский плес 51 экз./м² и 0,1 г/м²), а на наиболее минерализованных участках происходит заметное увеличение показателей развития мокрецов (Ярковский плес и оз. Яркуль численность 529 экз./м² и 810 экз./м², биомасса 0,3 и 0,7 г/м², соответственно). Исключение составляют численность и биомасса оз. Малые Чаны – 107 экз./м² и 1,5 г/м².

Выявлено, что помимо состава грунтов и уровня минерализации воды, важнейшим фактором формирования донных сообществ в оз. Чаны является глубина [4]. Это согласуется с данными В.В. Конивец, который установил, что валовая биомасса мел-

ководий (<2 м) на порядок меньше таковой для глубоководных участков, причем их площади по озеру практически равны [10]. Сходное распределение зообентоса выявлено в эвтрофном оз. Эсром (Дания), где биомасса плавно повышается с глубиной от 0 до 8-9 м, а затем также понижается [12].

В 2004 г. выявлена достоверная положительная умеренная корреляция глубины с уровнем развития всего зообентоса и его основных таксонов, которую можно объяснить целым комплексом неблагоприятных факторов характерных для мелководий озера: нестабильность грунтов в результате волнового воздействия,

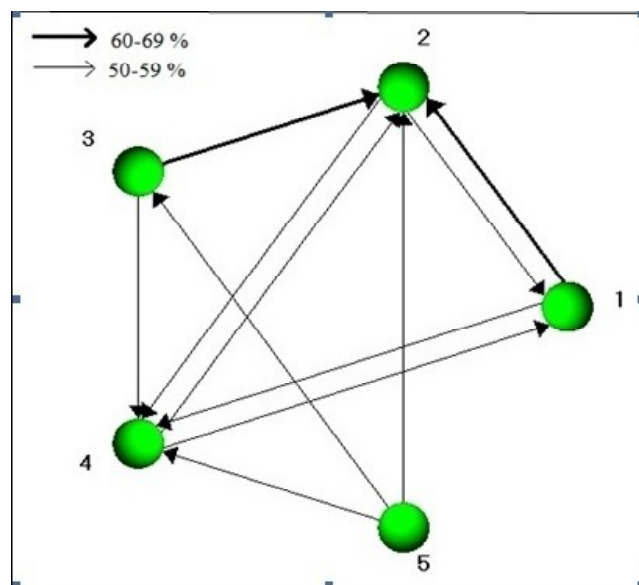


Рис. 3. Ориентированный мультиграф бинарных отношений на множестве мер включения описания зообентоса по наличию видов для плесов оз. Чаны: 1. Ярковский плес, 2. Тагано-Казанцевский плес, 3. Чиняихинский плес, 4. оз. Яркуль, 5. оз. Малые Чаны

промерзание, заморы. Возможно, во многом именно этим, а не уровнем минерализации объясняется изменение уровня развития бентоса от наименее продуктивных плесов к наиболее продуктивным, поскольку оба параметра, в общем, возрастают в этом же направлении.

Для выявления воздействия важнейших экологических факторов был проведен расчет мер включения фаун донных беспозвоночных плесов оз. Чаны, который показал умеренную степень сходства (рис. 3). Наибольшее сходство видового состава беспозвоночных выявлено для Яровского и Тагано-Казанцевского плесов и Тагано-Казанцевского и Чиняихинского плесов. Это вероятно обусловлено близким географическим расположением и взаимным влиянием экосистем данных плесов, а также сходством их гидрохимических характеристик.

При данном уровне значимости (50-69%) связь отсутствует между оз. Малые Чаны с Яровским плесом и Чиняихинским плесом. Данную ситуацию можно объяснить обособленностью озера Малые Чаны, а также его значительно отличающимися гидрохимическими характеристиками. Кроме того, на оз. Малые Чаны оказывается большая рыбохозяйственная нагрузка, в частности связанная с расселением серебряного карася амурской морфы, которое произошло в 90-е годы и последующей вспышкой его численности в конце XX в. С 1998-1999 гг. отмечалось резкое изменение кормовой базы в водоеме.

По данным Л.С. Визер и Д.И. Наумкина [5] до 1983 г. численность и биомасса зообентоса в оз. Малые Чаны была значительно выше, чем в Тагано-Казанцевском и Яровском плесах, а после резко снизилась. Хотя показатели численности, биомассы и видового разнообразия для оз. Малые Чаны еще достаточно низки по сравнению с другими плесами, но в целом по озеру кормовая база уже восстановилась и достигла показателей 70-80-х годов (в 70-е годы численность зообентоса в среднем по озеру летом достигала 1310 экз./м² и биомасса 6,62 г/м², в 2004 – 1756,8 экз./м² и 8,98 г/м², соответственно).

Зоогеографический анализ зообентоса озера Чаны показал следующие результаты: по 30% от общего числа видов приходится на голарктические и транспалеарктические виды, к западно-палеарктическим относится 3%. Для 37% – географическое распространение не определено, т.к. их не удалось определить до вида или отсутствует информация по их распространению. Тем не менее, в соответствии с системами зоогеографического районирования гидрофауна оз. Чаны может быть отнесена к Европейско-Сибирской подобласти Палеарктики.

При рассмотрении биотопической приуроченности зообентонтов оз. Чаны было выявлено, что в целом по озеру преобладают виды-пелофилы (49%), при этом в озере на илистые грунты приходится – 41%. Доля псаммофилов равна 35%, что соотносится с площадью песчаных грунтов – 32%.

Трофическая структура зообентоса учитывает способ питания и преобладающий состав потребляемой пищи, она может быть чувствительным индикатором антропогенного воздействия (особенно эвтрофикации) [2]. Наибольшее количество видов зообентоса оз. Чаны составляют зоофаги – 32%. Также, достаточно большое число видов животных характеризуются как всеядные и фитодегритрофаги, их доля по 27%. На долю зоодегритрофагов приходится 8%, а фитофагов и фильтраторов по 3% от общего числа видов. Низкая доля фильтраторов и значительная доля детритофагов свидетельствует о достаточно высокой степени эвтрофикации водоема [1].

Эти данные согласуются с оценкой трофического статуса оз. Чаны по уровню развития биомассы зообентоса. Так как озеро достаточно разнородное и имеет обособленные плесы, оценивалась трофность отдельных участков озера, для этого мы пользовались классификацией С.П. Китаева [6].

Из полученных данных видно, что сходные результаты получились для озера Малые Чаны, Тагано-Казанцевского и Чиняихинского плесов (средневзвешенная биомасса – 4,0, 3,7 и 3,7

г/м², соответственно), эти объекты относятся к типам α -мезотрофных водоемов, умеренного класса продуктивности. На оз. Яркуль этот показатель равен 17,6, что свидетельствует об α -эвтрофном уровне биомассы и повышенном классе продуктивности. На Яровском плесе выявлено максимальное значение – средневзвешенная биомасса равна 22,3, этот плес относится к β -эвтрофным водоемам с высоким классом продуктивности.

В настоящий момент известно нескольких десятков методов биоиндикации с помощью зообентоса. Один из наиболее распространенных, а также входящий в систему гидробиологического мониторинга России – это индекс сапробности Р. Пантле и Х. Бюка (в модификации В. Сладечека) [2].

На разных участках озера значение индекса сапробности колебалось в пределах от 1,80 до 3,80 баллов (третий, четвертый и пятый классы качества). Самое низкое значение индекса было отмечено для Чиняихинского плеса – 1,80, его воды принадлежали к β -мезосапробной зоне (третий класс качества, умеренно загрязненные). Воды Тагано-Казанцевского (2,60) и Яровского (3,00) плесов и оз. Яркуль (2,84) относились к α -мезосапробным (четвертый класс качества, загрязненные). Если учитывать тот факт, что в озерах средней полосы естественная сапробность обычно близка к β -мезосапробному уровню [9], а антропогенная деятельность оказываемая непосредственно на озеро незначительна, то можно сделать вывод, что сапробность оз. Чаны мало отличается от фонового уровня (кроме оз. Малые Чаны, со значением 3,8 – полисапробная зона, пятый класс качества, тяжелая степень загрязнения).

Одним из хороших способов количественной оценки структуры сообществ является определение индексов таксономического разнообразия. Один из наиболее информативных и простых в применении – индекс видового разнообразия Маргалефа. Интерпретацию полученных расчетов индексов для биоиндикации проводят исходя из предположения, что с увеличением уровня загрязнения водоема видовое разнообразие, как правило, падает [2].

Максимальные значения индекса Р. Маргалефа принимает на Тагано-Казанцевском (3,04) и Чиняихинском (2,86) плесах, не много ниже значение на оз. Яркуль (2,67), а самое низкое видовое разнообразие наблюдается на Яровском плесе (1,95) и оз. Малые Чаны (2,05), что вероятнее всего определяется высокой степенью рыбохозяйственной нагрузки, а не высоким уровнем загрязнения.

Выводы

Таким образом, уровень развития донных сообществ оз. Чаны отличается значительной неоднородностью, как во времени, так и пространстве, которая определяется существенными градиентами важнейших для зообентоса экологических факторов: особенностью грунтов, уровнем и минерализацией воды, глубиной. Наиболее благоприятны для развития донных беспозвоночных илистые грунты, наименее – глинистые. Количественные характеристики большинства групп зообентонтов увеличиваются при возрастании уровня воды и глубины. Повышение минерализации воды вызывает сдвиги в таксономической и экологической структуре сообществ, в частности, возрастает численность личинок мотыльков и доля гетеротопов в структуре бентоса. В целом, по озеру наблюдается тенденция к доминированию в зообентосе личинок хирономид, состав субдоминантов может значительно меняться. Структура зообентоса и уровень его развития в 2004 г., в общем, соответствовали средним многолетним значениям.

Полученные данные свидетельствуют о двух основных направлениях антропогенного воздействия на экосистему озера: 1) слабое эвтрофирующее воздействие, связанное с некоторой степенью антропогенного преобразования водосборного бассейна; 2) значительное воздействие на структуру сообщества, связанное с биотическим загрязнением (расселением серебряного карася) и рыболовством.

1. Алимов, А.Ф. Элементы теории функционирования водных экосистем. – СПб., 2000.
2. Безматерных, Д.М. Зообентос как индикатор экологического состояния водных экосистем Западной Сибири (аналитич. обзор). – Новосибирск, 2007.
3. Безматерных, Д.М. Состав, структура и количественная характеристика зообентоса озера Чаны в 2001 году // Сибирский экологический журн. – 2005. – № 2.
4. Безматерных, Д.М. Современное состояние и многолетняя динамика зообентоса озера Чаны / Д.М. Безматерных, К.В. Чернышкова, К.В. Марусин // Проблемы региональной экологии, 2008. – № 6.
5. Визер, Л.С. Динамика кормовой базы озера Чаны / Л.С. Визер, Д.И. Наумкина // Сибирская зоологическая конференция: тез. докл. всерос. конф., посвящ. 60-летию ИСЭЖ СО РАН. – Новосибирск, 2004.
6. Китаев, С.П. О соотношении некоторых трофических уровней и «шкалах трофности» озер разных природных зон // V съезд Всесоюзного гидробиологического общества. – Куйбышев, 1986. – Ч. 2.

7. Мисейко, Г.Н. Зообентос озера Чаны: биоразнообразие, биопродуктивность, значение в биоиндикации (Западная Сибирь) // Стратегия развития аквакультуры в условиях XXI века: матер. междунар. конф. – Минск, 2004.
8. Общая природная характеристика и экологические проблемы Чановской и Кулундинской озерных систем и их бассейнов / О.Ф. Васильев, В.А. Казанцев, П.А. Попов, В.В. Кириллов // Сибирский экологический журн. – 2005. – № 2.
9. Практическая гидробиология. – М., 2006.
10. Пульсирующее озеро Чаны. – Л., 1982.
11. Руководство по гидробиологическому мониторингу пресноводных экосистем. – СПб., 1992.
12. The lakes handbook. V. 1. Limnology and limnetic ecology / Ed. by P.E. OSullivan and C.S. Reynolds. – Blackwell Publishing, 2004.

Bibliography

1. Alimov, A.F. Ehlementih teorii funkcionirovaniya vodnihkh ehkositsem. – SPb., 2000.
2. Bezmaternikh, D.M. Zoobentos kak indikator ehkologicheskogo sostoyaniya vodnihkh ehkositsem Zapadnoy Sibiri (analitich. obzor). – Novosibirsk, 2007.
3. Bezmaternikh, D.M. Sostav, struktura i kolichestvenna kharakteristika zoobentosa ozera Chaniih v 2001 godu // Sibirskiy ehkolo-gicheskiy zhurn. – 2005. – № 2.
4. Bezmaternikh, D.M. Sovremennoe sostoyanie i mnogoletnyaya dinamika zoobentosa ozera Chaniih / D.M. Bezmaternikh, K.V. Chernishkova, K.V. Marusin // Problemi regional'noy ehkologii, 2008. – № 6.
5. Vizer, L.S. Dinamika kormovoy bazii ozera Chaniih / L.S. Vizer, D.I. Naumkina // Sibirskaya zoologicheskaya konferenciya: tez. dokl. vseros. konf., posvyath. 60-letiyu ISiEZh SO RAN. – Novosibirsk, 2004.
6. Kitaev, S.P. O sootnoshenii nekotorykh troficheskikh urovney i «shkalakh trofnosti» ozer raznykh prirodnikh zon // V sjhezd Vsesoyuznogo gidrobiologicheskogo obthesva. – Kuybihshev, 1986. – Ch. 2.
7. Misyko, G.N. Zoobentos ozera Chaniih: bioraznoobrazie, bioproduktivnost, znachenie v bioindikacii (Zapadnaya Sibir) // Strategiya razvitiya akvakul'turih v usloviyakh XXI veka: mater. mezhdunar. konf. – Minsk, 2004.
8. Obthaya prirodnaya kharakteristika i ehkologicheskie problemih Chanovskoy i Kulundinskoy ozernikh sistem i ikh basseyinov / O.F. Vasiliyev, V.A. Kazancev, P.A. Popov, V.V. Kirillov // Sibirskiy ehkologicheskij zhurn. – 2005. – № 2.
9. Prakticheskaya gidrobiologiya. – M., 2006.
10. Pul'siruyushhee ozero Chaniih. – L., 1982.
11. Rukovodstvo po gidrobiologicheskomu monitoringu presnovodnihkh ehkositsem. – SPb., 1992.
12. The lakes handbook. V. 1. Limnology and limnetic ecology / Ed. by P.E. OSullivan and C.S. Reynolds. – Blackwell Publishing, 2004.

Статья поступила в редакцию 13.12.11

УДК 502.55

Vragova E.V. Mathematical model of the behavior of oil spills in the waters of rivers and swampy areas. In this paper we consider the behavior of oil spills in the water. Forecast for the oil spilled on the surface, known as the simulation trajectory. The equations of the model, representing a modification of the traditional system of equations of "shallow water", obtained by a perturbation in the small parameter of the original three-dimensional problem. The advantage of using the model is an environmental risk assessment and decision making during oil spill response organization.

Key words: model, oil spill, parameterization, simulation trajectory.

Е.В. Врагова, канд. тех. наук, научный сотрудник Института почвоведения и агрохимии СО РАН,
E-mail: vragovae@rambler.ru

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОВЕДЕНИЯ НЕФТЯНЫХ РАЗЛИВОВ НА АКВАТОРИИ РЕК И БОЛОТНОЙ МЕСТНОСТИ

В статье рассматривается поведение нефтяных разливов в воде. Прогноз движения нефти, разлитой по поверхности воды, известен как моделирование траектории. Уравнения модели, представляющие модификацию традиционной системы уравнения «мелкой воды», получены методом возмущения по малому параметру из исходной трехмерной задачи. Преимуществом при использовании модели является оценка экологического риска и принятия решений при организации ликвидации разлива нефти.

Ключевые слова: модель, нефтяной разлив, параметризация, моделирование траектории.

Поведение нефтяных разливов в воде определяется как физико-химическими свойствами самой нефти, так и состоянием водной среды. Схематически процесс распространения нефти в воде можно представить следующим образом. На начальной стадии разлива происходит растекание нефти по водной поверхности, обусловленное ее положительной плавучестью. Скорость растекания может варьироваться в широких пределах и зависит, в основном, от физических свойств нефти при данных гидрометеорологических условиях. В зависимости от объема нефти, этот процесс может продолжаться от нескольких минут до нескольких часов и даже дней в особо крупных разливах. Дальнейшее распространение нефти по поверхности обусловлено действием поверхностного натяжения и турбулентной диффузии или точнее турбулентным характером касательных напряжений на границах раздела нефть-вода и нефть-воздух. Деформация и перенос нефтяного пятна определяется совместным действием ветра и при наличии поверхностных течений в месте нахождения нефтяного пятна. С момента разлива начинается испарение летучих фракций нефти, при этом меняются физико-химические свойства растекающейся нефти (плотность, вязкость). Поскольку количество испарившейся нефти определяется типом нефти, площадью испарения и гидрометеорологическими условиями (ветер темпера-

тура), процессы растекания и испарения достаточно тесно связаны. При достаточно сильных ветрах и развитом волнении часть нефти естественно диспергируется в воду в виде капель. Дальнейшая судьба диспергированной нефти определяется, в основном, динамической структурой поля течений. Перенос эмульсии определяется практически теми же факторами, что и пленочной нефти. Внутренняя динамика эмульсии слабо изучена и обычно полагается несущественной [1].

Из приведенного схематического описания поведения нефти в воде видно, что оно определяется свойствами нефти и окружающей средой. Часть процессов выветривания нефти изучена достаточно хорошо и может быть промоделирована, часть процессов может быть описана на уровне простых параметризаций, основанных на экспериментальных данных, данные по ряду процессов практически отсутствуют.

Моделирование траектории нефтяного пятна: Прогноз движения нефти, разлитой по поверхности воды, известен как моделирование траектории. Нефть движется по поверхности воды в основном под воздействием движущих сил в виде преобладающих ветров и поверхностных течений.

Моделирование процессов трансформации нефти: при попадании нефти на водную поверхность ее характеристики начи-

нают меняться вследствие ряда физико-химических процессов. Основными процессами, влияющими на процессы трансформации большинства нефтяных разливов, являются следующие:

- растекание;
- испарение;
- дисперсия;
- растворение;
- эмульгирование.

Эти процессы преобладают в течение первых нескольких дней или недель после разлива и существенно изменяют природу нефти. Кроме того, происходит ряд более длительных процессов, включающих:

- биodeградация;
- фото- и самоокисление;
- осаждение.

Это более длительные процессы являются менее важными по сравнению с первыми пятью в отношении прогнозирования процессов трансформации разлитой нефти и их вклад в процессы трансформации нефти обычно в моделях не учитывается.

После попадания нефти на поверхность воды в ее движении участвуют два компонента:

- растекание;
- адвекция под действием преобладающих местных ветров и течений

Растекание происходит на ранних стадиях разлива.

В соответствии с результатами, полученными J.A. Fay [2] растекание проходит в три стадии, а именно:

- Первая стадия – силы гравитации - силы инерции: эта ранняя стадия имеет место непосредственно после попадания нефти в окружающую среду и заключается в движении нефти под действием гравитационных сил. Это происходит в силу того факта, что частицы нефти, которая является жидкостью, не остаются в связанном друг с другом состоянии. Скорость перемещения нефти зависит от инерционных свойств; т.е., в силу наличия массы, для начала ее движения требуется время. Процесс происходит в течении периода времени от нескольких минут до часов и в основном завершается до начала принятия мер ликвидации разлива нефти.

- Вторая стадия – силы гравитации – вязкость: эта стадия также начинается непосредственно после вытекания нефти в окружающую среду и также обусловлена действием гравитационных сил. На этой стадии, однако, скорость перемещения нефти

падает в результате вязкости. То есть, легкая нефть будет растекаться быстрее тяжелой. Процесс происходит в течении периода времени от минут до многих часов. По мере протекания других процессов, вызывающих трансформацию нефти (например – испарение), ее вязкость возрастает, что замедляет процесс растекания.

- Третья стадия – силы поверхностного натяжения – вязкость. Эта стадия является заключительной стадией растекания и протекает в период времени от многих часов до дней. Движущей силой данного этапа является поверхностное натяжение, сила которая на молекулярном уровне позволяет нефти растекаться по поверхности воды. Замедляющей силой является вязкость нефти.

Данные концепции включены в общее уравнение, применяемое для вычисления параметров растекания нефти. Существует несколько основных подходов к моделированию распространения нефти:

- в традиционной диффузионной постановке [3], как неконсервативной пассивной примеси с положительной и нейтральной плавучестью;

- при помощи асимптотических формул [4], полученных из рассмотрения идеализированных гидродинамических сценариев растекания;

- путем решения уравнения движения для ограниченного объема пленки вязкой жидкости, движущейся по поверхности более плотного субстрата в условиях поглощающих контактных границ. Именно этот подход и реализован в используемой модели.

Для описания распространения нефтепродуктов при аварийных ситуациях и используется эта модель. Она основана на использовании осредненных по вертикальной координате уравнений Навье-Стокса, позволяет производить расчеты, в том числе для начальных стадий процесса, в областях сложной геометрии, при наличии свободных и контактных границ, наличии ледяного покрова.

Основные уравнения.

Рассматривается двумерная область $\Omega(t, x)$ с границей $\partial\Omega$. Нефть или нефтепродукт занимает подобласть $\Omega' \in \Omega$, вообще говоря, многосвязную. В подобласти $\Omega'' \in \Omega'$ действует источник, обеспечивая поток нефтепродуктов - Q на поверхность воды. Область $\Omega(t, x)$, ограничена кусочно-линейной функцией, аппроксимирующей береговой контур произвольной конфигурации. Основные уравнения модели, для области Ω' представляются в следующем виде:

$$\Omega': H \left(\frac{\partial u}{\partial t} + u \nabla u \right) = -Hg \nabla H - \beta \left(u - (u_d + u_c) \right) \left(u - (u_d + u_c) \right) + \frac{1}{\rho_0} \nabla \cdot T \quad (1)$$

$$\frac{\partial H}{\partial t} + \nabla \cdot (Hu) = - \frac{k_e + k_d - Q}{\rho_0} \quad (2)$$

где ρ - плотность нефти;

u - вертикально осредненная скорость нефти;

u_d - скорость поверхностного дрейфового течения, задаваемая параметрически;

u_c - скорость приливного, сгонно-нагонного и дрейфового течения на горизонте 2м, рассчитанная по модели течения;

H - толщина нефтяной пленки;

ν - кинематическая вязкость нефтепродукта;

k_e - поток массы за счет испарения;

k_d - поток массы за счет обрушения волн;

Q - поток нефти на поверхность от источника разлива;

μ - вязкость нефтепродукта;

$\nabla \cdot$ - оператор горизонтальной дивергенции;

∇ - оператор горизонтального градиента;

g - ускорение силы тяжести;

T - тензор вязких напряжений в слое нефти.

$$\begin{aligned} T_{xx} &= \mu H \left(4 \frac{\partial U}{\partial x} + 2 \frac{\partial V}{\partial y} \right) & T_{xy} &= \mu H \left(\frac{\partial U}{\partial y} + \frac{\partial V}{\partial x} \right) \\ T_{yx} &= \mu H \left(\frac{\partial U}{\partial y} + \frac{\partial V}{\partial x} \right) & T_{yy} &= \mu H \left(2 \frac{\partial U}{\partial x} + 4 \frac{\partial V}{\partial y} \right) \end{aligned}$$

Если граница области $\Omega(t, x, y)$ есть $L(t, x, y)$ и $L = L_1(t, x, y) \cup L_2(x, y)$, где L_1 - свободная граница и L_2 - контактная (твердая) граница, система уравнений (1)-(2) должна быть дополнена следующими граничными условиями:

$$L_1 : R_t + u \nabla R - \frac{(k_e + k_d) |\nabla H| |\nabla R|}{\rho (\nabla H \nabla R)} \nabla R = 0 \quad (3)$$

где $R(t, x, y) = 0$ - уравнение свободной границы;
и динамическое условие

$$L_1 : H = 0 \quad (4)$$

$$\frac{\partial u_t}{\partial n} = 0 \quad (5)$$

где u_t - тангенциальная к границе компонента скорости, n - нормаль к рассматриваемому участку границы, $\frac{\partial U}{\partial n}$ -

производная по нормали.

Первые два члена в уравнении (3) традиционны и описывают движение границы как движение частиц ее составляющих. Последний член этого уравнения описывает движение границы за счет стока массы, обусловленного процессами испарения нефти и фильтрации.

На фиксированной (контактной) границе L_2 (если таковая существует) должно выполняться условие непротекания

$L_2 : U_n = 0$, где U_n - нормальная к L_2 компонента U .

Параметризация

Параметризация скорости u_d и поворота α_d поверхностного дрейфового течения от направления ветра была выбрана [5] в виде:

$$u_d = 0,03 W_{10} \quad (6)$$

$$\alpha_d = \left(1 - \exp \left(- \frac{H_d}{H_0} \right) \right) \left[40^\circ - 8 (W_{10})^{\frac{1}{2}} \right], \quad W_{10} \leq 25 \text{ м/с}$$

$$\alpha_d = 0 \quad W_{10} > 25 \text{ м/с}$$

где H_d - глубина места в точке нахождения нефтяного slicka, H_0 - некоторая относительная глубина.

Нефть или нефтепродукт представляется как смесь нескольких (8-20) компонентов с известными температурами кипения и плотностями фракций. Своеобразие типов нефтей связано с различными процентными соотношениями компонентов в каждом конкретном случае.

Поток массы за счет испарения представляется в виде:

$$k_e = k \sum_k \frac{MW_k VP_k X_k}{RT} \quad (7)$$

где k - эмпирический коэффициент, зависящий от скорости ветра;

VP_k - парциальное давление пара k -ой фракции нефти;

MW_k - молекулярный вес фракции;

X_k - молярная концентрация фракции;

R - универсальная газовая постоянная;

T - температура подстилающей поверхности.

Для эмпирического коэффициента выбрана следующая параметризация:

$$\begin{aligned} k &= 0,0018 (W_{10})^{0,78} & \text{если } W_{10} > 4 \text{ м/с} \\ k &= 0,005 & \text{если } W_{10} < 4 \text{ м/с} \end{aligned} \quad (8)$$

При развитии волнения дополнительным фактором уменьшения поверхностной концентрации нефтепродуктов является поток капель в среду за счет обрушения волн. Этот поток может быть параметризован следующим набором расчетных соотношений.

1. Уравнение, описывающее изменение толщины (массы) нефти на поверхности воды за счет диспергирования нефти.

h - средняя толщина нефти:

$$\rho \frac{\partial h}{\partial t} = \rho h R F(r_0) \quad (9)$$

2. $F(r_0)$ - функция, показывающая какая часть нефти из объема, проникшего под воду при обрушении не вернется на поверхность. V_d - условная скорость диффузии капель воды:

$$F(r_0) = V_d \int_0^{r_0} \frac{P(r) dr}{w(r) + V_d}; \quad V_d = 0,0015 W_{10}$$

3. $w(r)$ - скорость всплывания капли нефти с радиусом r , V_w - кинематическая вязкость воды, g - гравитационная постоянная:

$$w(r) = \frac{2(\rho_w - \rho)gr^2}{9\rho_w V_w}$$

4. $P(r)$ - функция распределения объема диспергированной нефти по размерам капель:

$$P(r) = 1,7 \frac{r^{0,7}}{r_0^{0,7}}$$

5. r_0 - условный максимальный размер капель нефти:

$$r_0 = \max(r_{d \max}, h)$$

6. r_{d0} - максимальный размер эталонной нефти, $r_{d \max}$ - максимальный размер капель рассматриваемой нефти:

$$r_{d \max} = r_{d0} k_d$$

7. k_d - коэффициент, h - условная толщина слоя:

$$h = k_d h$$

8. σ, μ - поверхностное натяжение и вязкость нефти, σ_0, μ_0 - поверхностное натяжение и вязкость эталонной нефти:

$$k_d = \frac{\sigma}{\sigma_0} \left(\frac{\mu}{\mu_0} \right)^{\frac{3}{8}}$$

9. σ_1 - поверхностное напряжение нефть – вода после применения диспергатора ($\sigma_1 = 1$):

$$\sigma(\alpha) = \sigma_1 + (\sigma(0) - \sigma_1) 10^{-\alpha}$$

10. Ω_d - количество диспергатора [мЗ], $\tilde{\Omega}$ - объем нефти подвергаемый обработке:

$$\alpha = 20 \frac{\Omega_d}{\tilde{\Omega}_{\text{нефть}}}$$

11. $\tilde{S}_{\text{нефть}}$ - площадь слоя, обработанная диспергатором:

$$\tilde{\Omega}_{\text{нефть}} = h \tilde{S}_{\text{нефть}}$$

12. C_u - коэффициент сопротивления водной поверхности, R - скорость оборота водной поверхности без пленки нефти,

W_{10} - скорость ветра на горизонте 10м/с:

$$R = k \frac{g}{C_T^4} V_w^3 = k_1 W_{10}^3$$

$$k_1 = 0,014 \frac{9,8}{(6,4)^4} (C_u)^{\frac{3}{2}}$$

$$C_u = 10^{-3} (1 + 0,07 W_{10})$$

где V_α^* - динамическая скорость в приповерхностном слое атмосферы, $g' = g \frac{\rho_w - \rho_0}{\rho_w}$, V_w^* - динамическая скорость в воде;

V_w - кинематическая вязкость воды; $C_T = 0,8 W_{10 \text{ критич}}$, $W_{10 \text{ критич}}$ - критическая скорость ветра, при которой происходит обрушение волн.

Содержание воды в нефти (при образовании эмульсии типа вода – в- нефти) параметризуется следующим образом:

$$(1 - k_2 F_w) \exp \left[\frac{-25 F_w}{1 - k_1 F_w} \right] = \exp(k_3 t) \quad (10)$$

Изменение вязкости нефти, за счет забивания воды, описывается соотношением:

$$\mu(F_w) = \mu_0 \exp \left[\frac{-25 F_w}{1 - k_1 F_w} \right] \quad (11)$$

где F_w - доля воды в нефти, k_2 - величина, обратная максимальной доле воды в нефти; $k_1 = 0,65$, $k_3 = 2 \cdot 10^{-6} (W_{10})^2$.

В начальный момент времени распределение толщины $H(x, y, 0)$ и поле скорости $U(x, y, 0)$ и область $\Omega'(0)$ предполагаются известными. Требуется определить $H(x, y, t)$, $U(x, y, t)$ и $\Omega'(t)$ при $t > 0$. Дальнейшее увеличение области загрязнения нефтью, когда толщина слоя нефти станет тоньше 0,05 мм, контролируется процессами турбулентной диффузии. Математическая формализация этой стадии традиционна:

$$\frac{\partial C}{\partial t} + u_c \nabla C = \nabla \cdot k_T \nabla C \quad (12)$$

где поверхностная концентрация нефти на водной поверхности [кг/м²], u_c - скорость поверхностного слоя воды, k_T - коэффициент турбулентной диффузии, зависящий от пространственного масштаба описанных явлений и гидрометеорологических условий, с граничным условием на контактной границе

$$L_2 : \frac{\partial C}{\partial n} = \tilde{Q}$$

где \tilde{Q} - поток массы нефти за счет освобождения на берег.

Потеря массы нефти, которая может быть поглощена и задержана на различном типе побережья, вычисляются по следующему алгоритму:

$$L_2 : \tilde{Q} \approx k_s H u_n(\delta)$$

где k_s - эмпирический коэффициент, зависящий от морфологического состава побережья, $u_n(\delta)$ - компонента скорости нефти, нормальная к береговой черте на расстоянии δ от берега.

Модель описывает процессы [6]:

- растекание нефтяного пятна за счет положительной плавающей;
- перемещение и деформацию нефтяного пятна под действием ветра и течений;
- диффузионное рассеивание нефти по поверхности и в водной толще;
- испарение многокомпонентной смеси нефтепродуктов;
- забивание нефти в воду, образование эмульсии типа нефть – в – воде;
- старение нефти за счет процессов испарения и эмульгирования;
- взаимодействие нефти с боновыми заграждениями и скиммерами;

● трансформация нефти под действиями диспергаторов.

Испарение. Различные компоненты нефтяного разлива испаряются с различными скоростями, а так же транспортируются и растворяются под воздействием атмосферных процессов. Эти процессы в основном протекают со значительно большей скоростью, чем соответствующие процессы, в результате которых нефть переходит в объем водной толщ. В результате испарения в течение периода времени от нескольких до 24 часов теряется, вероятно, от одной до двух третей массы нефтяного разлива. На скорость испарения нефти, разлитой по поверхности воды, оказывает влияние ряд параметров:

- Свойства нефти: легкая нефть испаряется быстрее тяжелой.
- Температура: при более высокой температуре скорость испарения возрастает.
- Скорость ветра: нефть испаряется с большей скоростью при возрастании скорости ветра.
- Площадь контакта нефти с воздухом: чем больше площадь контакта, тем больше скорость испарения. Поскольку скорость растекания зависит от вязкости нефти, легкие нефти испаряются быстрее, вследствие как увеличения площади контакта, так и большего процентного содержания в их составе более легких компонентов.

Дисперсия. Естественная дисперсия представляет собой процесс удаления нефти с водной поверхности путем ее включения, в результате действия волн, в объем водной толщ в форме небольших капелек. Скорость дисперсии зависит от величины волновой энергии на поверхности реки. В условиях низкоэнергетических волн скорость дисперсии мала. В условиях высокоэнергетических волн дисперсия может преобладать, приводя к тому, что большая часть нефти удаляется с водной поверхности в течение нескольких часов. Чем выше вязкость нефти, тем ниже скорость дисперсии. В водной толще диспергированная нефть присутствует в форме небольших капелек, и таким образом, обладает гораздо большей площадью поверхности, находящейся в контакте с водой. Благодаря этому скорость растворения и естественной биодegradации возрастает. Скорость, как испарения, так и растворения увеличивается с возрастанием скорости ветра и уменьшения вязкости. Таким образом, эти два процесса являются конкурирующими в отношении массового баланса нефти.

Эмульгирование. Процесс эмульгирования представляет собой включение воды в состав нефти, и таким образом, является процессом противоположным дисперсии. Небольшие капли воды оказываются окруженные нефтью. Нефть может оставаться в виде пятна, содержащего до 70% воды по весу, и может обладать значениями вязкости от ста до тысячи раз превышающими вязкость исходной нефти. Вследствие высокой вязкости удаление эмульгированной нефти с поверхности воды затруднительно. Для протекания процесса эмульгирования необходима внешняя энергия волнового действия. В общем случае, более тяжелые нефти эмульгируются с большими скоростями, чем более легкие. Процессы эмульгирования слабо изучены, вследствие чего используемые в модели алгоритмы выведены эмпирическим путем.

Растворение: большинство компонентов нефти обладают очень низкой растворимостью, однако, некоторые из них хорошо растворимы в воде и становятся частью водной толщ. Следует отличать этот процесс от дисперсии, в результате которой происходит образование частиц или капелек нефти в воде. Те самые компоненты нефти, которые легко растворяются в воде, так же

быстро испаряются, в силу чего эти два процесса являются конкурирующими.

Для инициализации модели используется следующая информация:

- гидрометеорологические условия – ветер, течения, температура воды;
- сведения о нефти – фракционный состав, плотность, вязкость, поверхностное натяжение;
- координаты источника выброса;
- сведения об источнике сброса – количество брошенной нефти или интенсивность сброса или задание контура нефтяного пятна и его средней толщины по аэрокосмической информации;
- контур береговой линии – координаты отрезков, составляющих полигональную аппроксимацию берегов;
- положение и скорость движения боновых заграждений;
- информация о воздействии на нефтяное пятно химических диспергентов или механических средств сбора.

В результате моделирования предоставляется информация:

- карты концентрации нефти на поверхности водного объекта (река, залив, болото);
- количество испарившейся нефти;
- количество нефти забитой в воду;
- количество нефти на берегу и распределение ее вдоль берегового контура;
- изменение содержания компонентов в пятне на поверхности, следовательно, изменение его плотности.

Модель обладает следующими особенностями.

- Процессы, связанные с положительной плавучестью нефти описываются полными уравнениями гидродинамики. Для их решения формируется набор адаптивных (самонастраивающихся) сеток – лагранжевых и эйлеровых, что представляет широкие возможности для параметрического описания процессов типа испарения, эмульгирования старения нефти, осаждения ее на береговом контуре и взаимодействие с подвижными боновыми заграждениями. Полигональная аппроксимация берегового контура в модели позволяет использовать в расчетах электронные карты.

- Математическая постановка задачи и разработанная условно-эйлерово-лагранжевая вычислительная технология позволяет анализировать разливы нефти из разнообразных источников, в том числе и множественных.

- В модель не включено описание динамики очень тонких пленок нефти (порядка нескольких молекулярных слоев). Физические механизмы растекания таких пленок изучены недостаточно. Параметризация этого процесса могут быть включены в систему, однако с практической точки зрения эти пленки не существенны, ибо они содержат малую менее 5% часть сброшенной нефти.

Параметры ветрового волнения рассчитываются по локальному ветру для параметризации забивания капель нефти в воду. Волнение оказывает влияние на процессы эмульгирования нефти и эффективность механических и химических методов борьбы с разливом.

Нефтяное пятно, находясь в контакте с берегом или торфяными кочками на болоте, частично осаждается на их поверхность. Количество нефти, задержавшейся или осевшей на берегу, может быть оценено. Используемая параметризация процесса осаждения нефти на твердом контуре построена на схеме, в которой элементы имеют изменяющуюся поглощающую способность, а скорость осаждения предполагается пропорциональной толщине нефти, находящейся в контакте с ним.

Для использования в модели нефть или нефтепродукт должен быть задан своими физическими свойствами – плотностью, вязкостью и поверхностным натяжением, а так же фракционным составом нефти. Нефть представляется как смесь углеводородных соединений. Разбиение на группы с известными свойствами может быть различным. Наиболее распространенными является представление нефти как набора компонентов различающихся температурой кипения (ГОСТ 11011-85).

Эмульсия типа вода в нефти, или, как ее часто называют «шоколадный мусс» резко увеличивает вязкость нефти и объем материала за счет вбивания капель воды в нефть.

Применяемая модель с модификацией, учитывающие низкие температуры и наличие льда, может рассчитывать основные характеристики разлива нефти при заданных внешних гидрометеорологических условиях.

Математическая постановка задачи и специальные вычислительные технологии ее реализации, позволяющие рассчитывать большинство из интересующих параметров разлива нефти на поверхности воды дают преимущества при использовании модели в различных приложениях, главными из которых являются оценки экологического риска принятия решений при организации ликвидации разлива нефти.

В рассматриваемой модели разлива нефти в рамках одной математической модели описаны практически все наиболее важные процессы физико-химической трансформации нефти на поверхности воды, а так же включены возможности для имитации мер борьбы с разливом нефти для проверки эффективности той или иной стратегии действий. Реализация системы как ГИС-приложения существенно упрощает восприятие результатов расчетов и позволяет наглядно отображать различную информацию в зависимости от конкретного приложения системы.

Уравнения модели, представляющие модификацию традиционной системы уравнения «мелкой воды», получены методом возмущения по малому параметру из исходной трехмерной задачи, в которой движение внутри слоя нефти или нефтепродукта описывается системой уравнений Навье-Стокса для несжимаемой ньютоновской жидкости. На поверхности раздела нефть-вода и нефть-воздух, которые также являются искомыми функциями, заданы условия непрерывности напряжений и кинематические условия.

Тем самым разработана математическая модель и специальные вычислительные технологии ее реализации, позволяющие рассчитывать большинство из интересующих параметров разлива нефти на поверхности воды. Преимущества при использовании модели в различных приложениях существенны, главным из которых является оценка экологического риска и принятия решений при организации ликвидации разлива нефти.

Библиографический список

1. Copeland, G. Wee Thiam-Yew Current data assimilation modeling for oil spill contingency planning // Environmental Modeling & Software, 2006. 21. 142–155.
2. Fay, J.A. Physical Processes in the Spread of Oil on a Water Surface // MIT. NTIS report #AD726281, 1971.
3. Johansen, O. Dispersion of oil from drifting slicks // Spill Technology Newsletter, 1982.
4. Mackay, D., Buist, I., Mascarenhas, R., Paterson, S. Oil Spill Processes and Models // Report EE8. Environment Canada, Ottawa, 1980.
5. Tkach, P.A. CFD solution of oil spill problems // Environmental Modeling & Software, 2006. 21. 271–288.
6. Врагова, Е.В. Сценарный подход к устойчивому развитию нефтегазового комплекса // Новосибирск. Архивариус. - Новосибирск, 2011.

Bibliography

1. Copeland, G. Wee Thiam-Yew Current data assimilation modeling for oil spill contingency planning // Environmental Modeling & Software, 2006. 21. 142–155.
2. Fay, J.A. Physical Processes in the Spread of Oil on a Water Surface // MIT. NTIS report #AD726281, 1971.
3. Johansen, O. Dispersion of oil from drifting slicks // Spill Technology Newsletter, 1982.
4. Mackay, D., Buist, I., Mascarenhas, R., Paterson, S. Oil Spill Processes and Models // Report EE8. Environment Canada, Ottawa, 1980.
5. Tkach, P.A. CFD solution of oil spill problems // Environmental Modeling & Software, 2006. 21. 271–288.
6. Vragova, E.V. Scenariy podkhod k ustoychivomu razvitiyu neftegazovogo kompleksa // Novosibirsk. Arkhivarius. - Novosibirsk, 2011.

Статья поступила в редакцию 02.12.11

УДК 612(025.8)

Oparin R.V., Kulikova N.A., Shchigreva S.N. TRADITIONAL AND NONCONVENTIONAL WAYS OF ADAPTATION OF THE RADICAL PEOPLE OF SIBERIA TO CLIMATIC CHANGES «LEARN ITSELF, TEACH ANOTHER». The problem of anthropogenous climate change has got global character. Comprehension of importance of consequences of climate change concerning variety of aspects all over the world grows: ecological, economic, physiological, psychological, social. Medical and biologic and socially-psychological researches of last years show interrelation of the listed direct and indirect consequences of anthropogenous climate change with deterioration not only physical a condition of the person, but with its mental health. It is necessary for modern person to realize inevitability of occurring changes and to develop mechanisms of ecologically expedient organization of ability to live at this conjuncture. In given article the decision of the given problem is proved lies in the tideway of ethno-ecological interactions with the nature of the small and radical people. The analysed and developed mechanisms of adaptation allow to create strategy of ecologically expedient organization of ability to live in the conditions of Siberia.

Key words: climatic changes, adaptation, ethnic traditions of interaction with the nature.

Р.В. Опарин, канд. пед. наук, доц. каф. социальной педагогики ГАГУ; **Н.А. Куликова**, канд. филол. наук, ст. преп. каф. русского языка; **С.Н. Щигрева**, зам. директора по экопросвещению Алтайского природного биосферного заповедника, г. Горно-Алтайск, E-mail: roman.oparin@inbox.ru

ТРАДИЦИОННЫЕ И НЕТРАДИЦИОННЫЕ СПОСОБЫ АДАПТАЦИИ КОРЕННЫХ НАРОДОВ СИБИРИ К КЛИМАТИЧЕСКИМ ИЗМЕНЕНИЯМ

Проблема антропогенного изменения климата приобрела глобальный характер. Во всём мире растёт осознание важности последствий изменения климата в отношении целого ряда аспектов: экологического, экономического, физиологического, психологического, социального. Медико-биологические и социально-психологические исследования последних лет показывают взаимосвязь перечисленных прямых и косвенных последствий антропогенного изменения климата с ухудшением не только физического состояния человека, но с его психическим здоровьем. Современному человеку необходимо осознать неизбежность происходящих изменений и выработать механизмы экологически целесообразной организации жизнедеятельности в сложившихся условиях. В данной статье обосновывается решение данной проблемы лежит в русле этно-экологических взаимодействиях с природой малых и коренных народов. Проанализированные и выработанные механизмы адаптации позволяют создать стратегию экологически целесообразной организации жизнедеятельности в условиях Сибири.

Ключевые слова: климатические изменения, адаптация, этнические традиции взаимодействия с природой.

В настоящее время, проблема антропогенного **изменения климата** приобрела глобальный характер. Во всём мире растёт осознание важности последствий изменения климата в отношении целого ряда аспектов: экологического, экономического, физиологического, психологического, социального. По мнению ряда экологов, в настоящий момент человек уже не способен остановить запущенный в биосфере механизм изменения климата [1]. Резкие изменения температуры, экстремальные погодные явления, засуха, наводнения, спад сельскохозяйственной урожайности, недостаток чистой питьевой воды — это далеко не весь список последствий глобального изменения климата, на который мы уже не в силах повлиять. Кроме того, человек испытывает воздействие СМИ, активно позиционирующих изменившуюся окружающую среду, как агрессивную. Медико-биологические и социально-психологические исследования последних лет показывают взаимосвязь перечисленных прямых и косвенных последствий антропогенного изменения климата с ухудшением не только физического состоянием человека, но с его психическим здоровьем [2].

В данной ситуации необходимо осознать неизбежность происходящих изменений и выработать механизмы экологически целесообразной организации жизнедеятельности в сложившихся условиях. По мнению исследователей разных областей (этнологов, психологов), решение данной проблеме лежит в этно-экологических взаимодействиях с природой малых и коренных народов.

У данных этнических групп существуют определенные механизмы органичного существования в меняющейся среде. Представляется целесообразным обеспечение психологической защиты (устранение негативных, травмирующих личность переживаний, связанных с внутренними или внешними конфликтами с окружающей средой состояниями тревоги и дискомфорта) с учетом этнических традиций.

Решение подобного рода задач выходит за рамки деятельности учреждений образования, здравоохранения, социальной поддержки. Общественные организации, являясь более мобильными структурами способны не только увидеть проблему в целом, вне рамок ведомственных структур, но и предложить не-

традиционные подходы к позитивному изменению ситуации. В русле решения данной проблемы, в течение ряда лет осуществляется деятельность эконоинициативной группа «Boreas», возникшей в 1996 году, и являющейся объединением преподавателей, студентов ГАГУ, специалистов Горно-Алтайского ботанического сада. Ее основными целями является осуществление эколого-просветительской, природоохранной деятельности, ознакомления населения с этно-экологическими традициями народов Горного Алтая. Координаторами инициативной группы подготовлена и проведена серия семинаров по адаптации к климатическим изменениям, налажена связь с экологическими движениями других регионов (Барнаул, Новосибирск, Междуреченск, Томск), занимающимися региональными и глобальными вопросами изменения климата. Координаторы группы имеют опыт организации и проведения летних экологических лагерей для школьников и студентов; образовательных тренингов, семинаров, конференций для преподавателей, как в рамках сотрудничества с образовательными учреждениями, так и при поддержке международных экологических фондов («Грингрантс», «Всемирный фонд дикой природы», «ИСАР-Сибирь»)

Осознавая значимость проблемы изменения климата, эконоинициативной группой был разработан и осуществлен международный проект «Традиционные и нетрадиционные способы адаптации коренных народов Сибири к климатическим изменениям "Научись сам, научи другого"» руководителями проекта были обозначены цели и задачи. В соответствии с целью был проведен анализ и обобщен опыт традиций взаимодействия с природой малых и коренных народов Алтая, нетрадиционных способов, их интеграция в современные технологии адаптации к климатическим изменениям, приемлемые для современного человека.

Для реализации задач проекта на первоначальном этапе организован сбор материала по технологиям адаптации человека к климатическим изменениям, составлена программа обучения тренеров. На втором этапе обучено 10 тренеров. На третьем этапе организовано и проведено 2 тренинг-семинара где прошло обучение 100 человек разных социальных групп (студенты-медики, студенты, планирующие работу в сфере моло-

дѣжной политики (волонтеры), студенты-биологи, студенты и выпускники, прошедшие обучение по специальности «Безопасность жизнедеятельности» (Горно-Алтайское медицинское профессиональное училище, Горно-Алтайский государственный университет). Из числа студентов – представители общин коренных и малочисленных народов Алтая) по адаптивным технологиям к климатическим изменениям.

Частью проекта стал сбор яблок. Группа студентов и жители из Новосибирска, Подмосквья, Японии, Тайваня 10 дней безвозмездно собирали плоды яблоневого сада для детей из детских домов. Местом для реализации проекта была выбрана жемчужина Горного Алтая – Телецкое озеро, которое в начале августа 2011 года не в первый раз стала местом добровольной помощи тем людям, которые в ней нуждаются.

Основной задачей этой части проекта, организуемого совместно с Эколого-просветительским центром «Заповедники», стал не сам сбор яблок, сколько привлечение внимания к проблемам детей-сирот, сохранения природы, вопросам межнационального общения. Мировое изменение климата привело к тому, что лето на Алтае становится необычно дождливым и холодным. Из-за этого урожаи резко падают, в том числе яблок, которые в свою очередь являются основным источником витаминов для местных жителей. Данный проект наглядно показал, как человек различными способами может повлиять на столь серьезные проблемы. Яблоневый сад для приезжающих волонтеров стал их домом и местом новых встреч и открытий.

Во время волонтерского лагеря, под руководством этнологов, психологов, проведен тренинг по овладению этническими механизмами организации экологически целесообразной жизнедеятельности «Научись сам – научи другого», заключающаяся в ознакомлении с традициями этно-экологических взаимодействий с природой малых и коренных народов Горного Ал-

тая, поскольку у данных этнических групп существуют определенные механизмы органичного существования в меняющейся среде. В программу школы вошли занятия по экотерапии (упражнения по гармонизации внутреннего состояния), тренинги по защите от информационного загрязнения (овладение методами защиты от негативной информации, гармонизации внутреннего и внешнего. «психологического климата» средствами литотерапии, фитотерапии, ароматерапии, водолечения и др.), знакомство с действием традиционных адаптогенов растительного и животного происхождения.

Таким образом, в ходе проекта апробированы медико-биологические, социально-психологические технологии адаптации в русле этноэкологического подхода, оказывающие свое позитивное влияние на психологическое и физическое здоровье человека. В ходе летней школы-практикума проанализированы возможные последствия климатических изменений в условиях Сибири и выработаны механизмы экологически целесообразной организации жизнедеятельности на основе традиций этно-экологических взаимодействий с природой малых и коренных народов. Дальнейшее развитие данного проекта позволит в дальнейшем создать стратегию экологически целесообразной организации жизнедеятельности не только в условиях Сибири, но и всего Евразийского материка.

Проект осуществлен силами Эко-инициативной группой «Борзасс» (Горно-Алтайск) при участии ОО «Хранители Озера», Экоцентра «Заповедники», Эколого-просветительского центра «Бурундук» и осуществлялся при поддержке таких международных организаций, как ЮНИСЕФ, Фонда Глобал Грин-грантс и Тихоокеанского центра защиты окружающей среды.

*Проект осуществлен при поддержке Фонда Глобал Грин-грантс и Тихоокеанского центра защиты окружающей среды (Charitable Donation Number 54-795).

Библиографический список

1. Руководство по водным ресурсам и адаптации к изменению климата / Конвенция по охране и использованию трансграничных водотоков и международных озер: материалы Европейской экономической комиссии. – Нью-Йорк, 2009.
2. Последствия изменения климата для регионов. Оценка уязвимости: специальный доклад рабочей группы МГЭИК, 1997 год [Э/р]. – Р/д: <http://www.archipelag.ru/agenda/geoklimat/history/consequences/>
3. Шарахматова, В.Н. Наблюдения коренных народов Севера Камчатки за изменениями климата: отчет. – Петропавловск-Камчатский, 2011.

Bibliography

1. Rukovodstvo po vodnim resursam i adaptacii k izmeneniyu klimata / Konvenciya po okhrane i ispoljzovaniyu transgranichnihkh vodotokov i mezhdunarodnihkh ozer: materialih Evropejskoj ehkonomicheskoy komissii. – Nju-York, 2009.
2. Posledstviya izmeneniya klimata dlya regionov. Ocenka uyazvimosti: special'nihiy doklad rabochej gruppki MGEhIK, 1997 god [Eh/r]. – R/d: <http://www.archipelag.ru/agenda/geoklimat/history/consequences/>
3. Sharakhmatova, V.N. Nablyudeniya korennihkh narodov Severa Kamchatki za izmeneniyami klimata: otchet. – Petropavlovsk-Kamchatskiy, 2011.

Статья поступила в редакцию 23.12.11

Раздел 3

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ БОРТНИКОВ - доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)

ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА - кандидат культурологии, доцент, проректор по научной работе АлтГАКИ (г. Барнаул)

УДК 304.5

Polosin N.N. CULTURAL ANTHROPOLOGY AS THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF RESEARCH OF INTERCULTURAL COMMUNICATIONS: EPISTEMOLOGICAL ANALYSIS. The article is devoted to the analysis of the theoretical study of the problem of intercultural communications. The article considers the possibility of the use of cultural anthropology as a conceptual nucleus of the study of intercultural interaction, epistemological potential of cultural anthropology as an academic discipline.

Key words: cultural anthropology, intercultural communication, gnoseology.

Н.Н. Полосин, докторант Московского гос. университета культуры и искусств, канд. пед. наук,

E-mail: polosin.nikolay@mail.ru

КУЛЬТУРНАЯ АНТРОПОЛОГИЯ КАК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ: ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Статья посвящена анализу теоретических оснований исследования проблемы межкультурных коммуникаций и диалога культур. В статье рассматривается возможность использования культурной антропологии как концептуального ядра изучения межкультурного взаимодействия, гносеологический потенциал культурной антропологии как научной дисциплины.

Ключевые слова: культурная антропология, межкультурные коммуникации, гносеология.

В условиях современного состояния культурных связей между народами и государствами, все меньше остается места для замкнутых на самих себе культурных процессов, все более интенсивным становится взаимодействие культур. Одной из характерных черт современной культуры и современного общества является глобализация, расширяющая возможности взаимопроникновения культур и определяющая формирование нового типа коммуникационного пространства, в котором нелинейным образом происходит становление новых типов культурной идентичности, реализуются многомерные процессы влияния одной культуры на другую.

Активизация межкультурных коммуникаций – диалектический противоречивый процесс, включающий как бурное развитие конвергенции культур, так и укрепление этноцентрических тенденций. Любая культура стремится не только брать из внешней среды полезные для себя новации и ресурсы, но и оставаться самой собой, что и определяет ее выживание. Однако в современном мире существовать, не испытывая на себе влияние динамической среды, невозможно, и проблема сохранения культурной идентичности при условии включенности в сложные системы межкультурных коммуникаций становится все более актуальной. Данное направление пронизывает собой почти все стороны жизни национально-культурных сообществ, столкнувшихся со сложностью существования в динамической инокультурной среде или же допустивших определенную степень интеграции с «чужими». Это изменяет тенденции развития на только живой социальной практики, но и научно-теоретической рефлексии – так, для педагогических наук большинства европейских стран сейчас наиболее острой проблемой является разработка теоретико-методологического инструментария осуществления педагогического процесса в отношении мультинациональ-

ных групп учащихся, проявляющих интолерантность друг к другу и воспитанных в сильно отличающихся друг от друга системах культурных и религиозных норм. Все это наглядно демонстрирует высокую значимость обоснования целостной концептуальной основы исследования современного состояния межкультурных коммуникаций.

В наши дни, несмотря на постоянно укрепляющиеся тенденции взаимопроникновения культур, существуют выраженные противоречия между разными этническими культурами при очевидной необходимости взаимодействия между ними. Имеют место и многочисленные проблемы барьеров межкультурных коммуникаций. При наличии множественных теоретико-методологических оснований исследования самого процесса межкультурных коммуникаций, породившего самостоятельную научную дисциплину – теорию межкультурных коммуникаций, проблема гармонизации межкультурного взаимодействия еще далека не только от своего практического решения, но и от комплексного концептуального обоснования, что приводит к росту числа исследований данной проблемы, выполненных с позиций разных научных дисциплин. Приведем отрасли социально-гуманитарного знания, наиболее часто применяющиеся для анализа проблемы взаимодействия культур:

- философская теория культуры и культурология;
- социология;
- этнография;
- педагогика;
- психология;
- лингвистика;
- политология и т.д.

Каждая из названных дисциплин привносит в решения проблемы гармонизации межкультурных коммуникаций собственные

подходы. Как можно убедиться, данные подходы неоднородны и не сводимы к целостности по самому факту принадлежности к различным дисциплинам. Другими словами, междисциплинарные исследования призваны решать задачи, относящиеся к определенным аспектам проблемы. Возможен и синтез междисциплинарных подходов в масштабах крупных интегральных изысканий, который переводит теоретико-методологическое основание подобного интегрального исследования на новый, более высокий уровень обобщения, что повышает степень абстрагирования, и снижает непосредственную прикладную значимость результатов. Описанная науковедческая специфика современного состояния научных исследований процессов межкультурного взаимодействия по-новому ставит вопрос выбора отрасли знания, наиболее точно соответствующей исследовательской проблеме, и способной сформировать эффективный в прикладном аспекте, результат исследовательской работы.

Традиционно последние несколько десятилетий в качестве такого концептуального ядра применялась теория межкультурных коммуникаций [1]. Само название данной научной сферы очевидным образом свидетельствует о выраженном акценте на формирующихся паттернах культурной общности, самой возможности осуществлять коммуникацию. Однако в современных условиях большее значение приобретает исследование специфического, а не типичного, отличающегося, а не общего, что продиктовано усиливающейся конфликтностью межкультурного взаимодействия. Таким образом, изучение острых современных проблем системы межкультурных коммуникаций должно быть связано с выбором тех концептуальных оснований, которые проявили наибольшую эффективность в исследовании сложностей и противоречий взаимодействия культур.

Система гуманитарного знания включает в себя значительное количество научных дисциплин, по-разному раскрывающих специфику межкультурных коммуникаций. И возможности взаимодействия между заметной различающимися национальными культурами преимущественно находятся в фокусе внимания такой дисциплины, как культурная антропология.

Данная научная дисциплина с момента своего возникновения акцентировала именно специфику, отличия этнических культур, и изучала народы сквозь призму их неповторимой уникальности, диктующей условия взаимодействия с «другим». Фактически, стремление к беспристрастному взгляду на комплекс характерных черт любой национальной культуры, было той особенностью культурной антропологии, которая сделала данную научную дисциплину во многом «неудобной» для включения в арсенал советских гуманитарных наук, развивавшихся под знаменем абстрактно-гуманистического интернационализма, не учитывавшего реальность межкультурного взаимодействия. Именно поэтому на протяжении десятилетий данная научная дисциплина развивалась в большей степени за рубежом, при том, что исследования, выполненные с ее позиций, можно было изредка встретить и в нашей стране.

Культурная антропология обладает предельно широкой номенклатурой трактовок, сближающих ее с этнологией, этнографией, культурологией, что связано с историей ее развития как науки. Часто встречается отождествление философской и культурной антропологии, что в значительной мере оправдано единством феноменологической базы и теоретической основы [2]. Суммируя позиции разных исследователей [3; 4], можно утверждать, что культурная антропология – это интегральная отрасль научного знания, исследующая специфику национальных культур применительно к решению задачи гармонизации взаимодействия культур.

Различия в понимании антропологической проблематики в отечественной и зарубежной культурно-антропологической традиции, специфика научных школ, слагающих данное направление, общие векторы гносеологических приоритетов, отличающих антропологическое знание в нашей стране и за рубежом, сформировали целостное единство концептуальных позиций, характеризующихся предельной широтой постановки вопросов о развитии культур, особенно в контексте исследования проблем диалога культур и межкультурной коммуникации – ключевых исследовательских приоритетов современной культурной антропологии.

Культурная антропология, исследующая этнические культуры больше в аспектах их различий, чем сходства, в современных условиях приобретает значение одной из ключевых научных дисциплин в деле теоретического осмысления процессов глобального взаимодействия, определения мирного и цивилизованного пути развития человечества.

Культура развивается в диалектике процессов глобализации и этнической суверенизации, но рост значения общечеловеческих культурных ценностей и норм объективен. Взаимодействие между различными этническими культурами возможно только на основе взвешенного гуманного диалога, обогащающего каждую отдельную культуру и развивающего представление данной культуры о других. В современных условиях тесного и необходимого сотрудничества между государствами и народами не существует возможности автономного развития какой-либо отдельной культуры. Этнические культуры существуют в системе целостной культуры человечества, но эта глобальная система внутренне диалектически противоречива, и взаимодействие между отдельными ее элементами демонстрирует как всеобщую связь явлений, благодаря которой ни одна этническая культура не может считаться сформировавшейся полностью самостоятельно, так и моменты напряжения, связанного с различиями между отдельными культурными нормами, ценностями, религиями и т.д. Таким образом, культурно-антропологический подход демонстрирует конкретизированные в социальной среде принципы диалектики, теории развития, формируя объяснительные модели эволюции единой культуры человечества в целом [5].

Культуры обречены на диалог. Вне диалога невозможно цивилизованное решение встающих на пути развития противоречий, и максимальное внимание к обеспечению диалогового взаимодействия становится одной из проблем теории и практики межкультурного взаимодействия. Факторы, способствующие диалогу между культурами, приобретают особое значение – это и общечеловеческие культурные нормы, и основы морали, обеспечивающие равное отношение к представителям различных культур, и признание равноправия религиозных взглядов и установок. Именно поэтому в число приоритетов современной культурной антропологии входит исследование факторов способствующих оптимизации диалога и взаимопонимания между культурами, а не только констатации их различий, как было в начале истории этой научной сферы.

Диалог между культурами ценен самим фактом диалога. С философской точки зрения диалог можно рассматривать как отражение специфики одной системы в другой, передачу значимых и насущно необходимых сведений о себе. Иными словами, диалог – это взаимный процесс познания, без которого невозможна адекватная реакция на действия другой стороны. Таким образом, рассмотрение диалога культур как взаимного познания культур предстает значимым не только потому, что данная культура лучше узнает иную культуру, но и потому, что сама система знаний данной культуры развивается и обогащается, шире и глубже становится понимание культурой самой себя. Проблема диалога культур как одна из ключевых в культурной антропологии, таким образом, напрямую связывается с исследованием интертекстуальности современной развивающейся культуры человечества.

Здесь же необходимо отметить, что культурно-антропологический подход, связанный с анализом проблем взаимодействия культур и их отдельных представителей, за время своего применения в системе гуманитарных наук, накопил высокий потенциал исследования проблем взаимодействия в целом, и теория познания, ориентированная на человека, может эффективно экстраполировать наработки культурной антропологии для качественно более совершенного осмысления социальных и культурных процессов взаимодействия на всех уровнях общества. В любой науке есть составляющая культуры [6]. Теоретические послышки, исходящие из научной сферы, относящейся к системе знания о культуре, представляют на наш взгляд, высокую эффективность при анализе любого предмета как преломленного в культуре и человеке.

На протяжении всего времени функционирования культурной антропологии как системы научного знания о человеке и культуре, в ней наблюдался процесс повышения уровня и качества обобщения, усиления внимания к общим и типическим признакам эволюции культур, в связи с чем можно утверждать, что данной научной дисциплиной выработан ряд принципов, способных оказывать влияние не только на систему наук и представлений о культуре и обществе, но и на все научное знание в целом. Эти принципы проецируются в научные и социальные функции данной дисциплины.

В многообразии общегуманитарно значимых функций, выполняемых культурной антропологией, следует особо отметить распространение в мире представлений об отдельных этнических

ких культурах как об уникальных и самоценных образованиях, значимых именно своей спецификой и непохожестью на другие. В число функций этой научной сферы можно включить и распространение сведений об уже нанесенном и возможном вреде отдельным культурам при бесконтрольной эксплуатации их ресурсов другими культурами, в связи с чем ресурсы материальной культуры – памятники зодчества, изобразительного искусства и т.д. разрушаются, ресурсы духовной культуры обесцениваются и нивелируются, и даже сами люди – представители данной этнической культуры – теряют культурную и этническую идентичность. Таким образом, культурная антропология непосредственным образом ставит вопрос об этике культурных процессов в целом и процесса познания в частности, демонстрируя объективную зависимость процесса и результата человеческой деятельности, в том числе познавательной, от нравственных основ, заложенных, в числе прочего, и в теоретических посылах исследования.

Общегуманитарная и гносеологическая значимость культурной антропологии проявляется и в том, что данную научную сферу интересовал и продолжает интересоваться человек, существо которого часто пытаются раскрыть с помощью его культурной среды. Этот способ рассмотрения позволяет сравнить культурную антропологию современности с гуманистическими концепциями Ренессанса, постулировавшими примат значимости знания о человеке, для человека и сквозь призму человека. В связи с тем, что социальное и культурное в широком понимании этих терминов, поведение человека складывается под воздействием культурной окружающей среды, культурная антропология поставила во главу угла вопрос о характерных чертах каждой культуры и культуры человечества в целом, соединив в своих подходах категориальную специфику единичного, общего и всеобщего. Культурная антропология, особенно последнее время, стремилась к анализу фундаментальных проблем, к построению предельно широких систематизированных концепций, объе-

диняющих подчас далеко не смежные области. Исходя из этого, объектом культурной антропологии можно считать целостную специфику человека как биосоциального существа, создавшего культуру, во всем многообразии его аспектов. Подобный предельно широкий подход может быть спроецирован на теорию познания в целом, уже обладающую потенциалом пересмотра принципов основания деления отраслей знания, построения интегральных сфер, объединенных целостностью социальной и гуманитарной значимостью их объекта и предмета.

Однако в данной статье мы не напрасно демонстрируем специфику концептуальных подходов культурной антропологии посредством гносеологического анализа: большинству антропологов остается свойственно и внимание к частнокультурной проблематике, к непосредственному этнографическому эмпирическому материалу [6]. В современной гуманитарной научной сфере достигнут диалектический баланс, заключающийся в опоре на проверяемые факты и естественнонаучное знание вместе с качественно гуманитарными выводами собственно культурно – антропологического характера. Однако подобные исследования появились только после прохождения всей системой социально-гуманитарного знания непростого этапа стабилизации своих теоретических принципов.

Как можно убедиться, культурная антропология представляет собой показательный срез гуманитарных наук, повышающих уровень теоретического обобщения и подходящих к возможности взвешенного и практико-ориентированного исследования такой сложной проблемы, как гармонизация межкультурного взаимодействия на основе полномасштабного учета специфики и различий национальных культур. Беспристрастность учета фактического материала в соединении с высоким гносеологическим потенциалом делает, по нашему мнению, данную дисциплину наиболее адекватным концептуальным ядром прикладных исследований в области межкультурных коммуникаций и диалога культур.

Библиографический список

1. Абдулатипов, Р.Г. Диалог цивилизаций: базовые концепты, идеи, технологии: монография. – Н. Новгород, 2006.
2. Тишков, В.А. Этнология и политология. – М., 2001.
3. Марков, Б.В. Философская антропология. Очерки истории и теории. – СПб., 1997.
4. Флиер, А.Я. Культурология для культурологов. – М., 2000.
5. Арутюнян, Ю.В. Этносоциология. – М., 1998.
6. Ерасов, Б.С. Социальная культурология. – М., 1994. – Ч. 1.

Bibliography

1. Abdulatipov, R.G. Dialog civilizacij: bazovihe konceptih, idej, tehnologij: monografiya. – N. Novgorod, 2006.
2. Tishkov, V.A. Ehtnologiya i politologiya. – M., 2001.
3. Markov, B.V. Filosofskaya antropologiya. Ocherki istorii i teorii. – SPb., 1997.
4. Flier, A.Ya. Kuljturologiya dlya kuljturologov. – M., 2000.
5. Arutyunyan, Yu.V. Ehtnosociologiya. – M., 1998.
6. Erasov, B.S. Socialjnaya kuljturologiya. – M., 1994. – Ch. 1.

Статья поступила в редакцию 18.11.11

УДК 37.0+371

Ezhov V.S. AESTHETICAL INTERACTION OF CULTURE DIALOGUE. This paper presents a philosophical analysis dialogue cultures. Creation of new integrity of the Russian society made actual a problem of understanding the sources of human activity. At the given stage of historical development of the Russian society we observe human activity of aesthetics which dominates myth creativity. All the life people try to achieve clear world they are in unconscious soothing (calming) in a myth. An important role in the historical context is acquired by the development and enrichment of the aesthetic culture of the person, its consciousness. Search of new forms in life shows activity under laws of beauty.

Key words: culture, traditional values, conditions, modern society, spiritual perfections, personality, artistic activity, creativity, imagination, image, irrationality, aesthetic.

В.С. Ежов, проф. СибГУТИ, г. Новосибирск, E-mail: acutagava@ngs.ru

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СОПРЯЖЕННОСТЬ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

В данной статье предлагается философский анализ диалога культур. Созидание новой целостности российского общества актуализировало проблему понимания истоков деятельности человека. На данном этапе исторического развития российского общества мы наблюдаем активность людской эстетики, в которой господствует мифотворчество. Если в рациональном современный человек пытается достичь ясной картины окружающего мира, то в мифе он находит бессознательное успокоение. Важную роль в историческом контексте приобретает развитие и обогащение эстетической культуры человека, его сознание. Поиск новых форм жизни являет деятельность по законам красоты.

Ключевые слова: культура, традиционные ценности, преемственность, современное общество, духовные совершенства, личность, художественная деятельность, творчество, воображение, образ, иррациональность, эстетика, мифология.

Наступившее тысячелетие располагает к размышлению о прошлом и будущем для осознания настоящего. Смена тысячелетий обостряет поиск новых исследовательских подходов, методов, позволяющих «найти связующее нечто, из которого мир прорастает в своем многообразии» (Альфред Вебер). Социум как творение и творец культуры выработал определенные способы обращения к опыту диалога культур, в частности традиционной (архаической) и современной (технологической). Принципиальное различие между традиционалистскими обществами и современным обществом в динамичной сменяемости кардинальных изменений последнего в пределах жизни одного поколения [1]. Понимание принципов развития культур путем использования социокультурной парадигмы дает возможность решения их совместного существования и выхода из кризисного состояния становящегося российского общества.

Социокультурная интеграция феномена культуры основывается на признании альтернативности культурных форм при наличии общего основания культурных оппозиций универсальности, их единства в процессе развития цивилизации. Отправным пунктом становления современной философской парадигмы стала ее способность познать как причину множественности различных форм над – витальное бытия, так и то, что их объединяет. В настоящее время «мало охранять ставшее многообразие культур, а нужно еще поддерживать хрупкое, беспрецедентное, становящееся ноосферное, диалогическое единство многообразия» [2].

Данная парадигма дает ключ к познанию исторического бытия как события, иначе говоря, как поиск культурных констант, универсалий. Это возможно в использовании диалога – ма как просветленного, проясняющего мышления. Основной мыслью социокультурного подхода к феномену культуры является открытие других мировоззрений и мироощущений, вообще других «миров» и «голосов», их со – причастность друг к другу. Например, исторический процесс «сращения» мировоззренческих (эстетических) традиций народов Севера и русского народа является главным признаком культуры Сибири. Исторический процесс сращения этих духовных традиций вовсе не равнозначен ассимиляции. «Напротив, мы убеждены, что в евразийской российской цивилизации, особенно в период ее чрезвычайного драматического перехода к новым формам общественной жизни, способны стать формами устойчивого социально – экономического и культурного развития, где эта «сращенность» является условием и источником существования и воспроизводства самобытных культур северных народов» [3].

Автор исследует эстетическую сторону диалога традиционной культуры с современной культурой, в частности генезис эстетического сознания в процессе развития первобытной практики. Обращение исследователя к «седой древности» является постоянным парадоксом современной жизни. Его становление способствовало утверждению универсалий, констант, например, эстетических позиций извечности древнего искусства.

Проникновение в сущность эстетического способствует углублению научного подхода к рассмотрению в методологическом плане различных аспектов культуры в ее историческом развитии.

Эстетика становится «научной философией культуры». В ее предмет исследования и – начально включены:

1. Онтологический аспект, т.е. объективное природно – социальное основание, природно – биологические предпосылки;
2. Гносеологический аспект, т.е. творчески преобразующая практика субъекта эстетической деятельности, теоретический уровень его сознания;
3. Изучение универсальных оснований искусства и художественного творчества по «законам красоты».

Палеолитическая культура есть универсальное первобытное основание (первая бытность) всех последующих цивилизаций. В авторском понимании первобытность есть процесс сохранения и воспроизводства наличных форм жизнедеятельности (выживания), знаково оформленных под влиянием природных сил [4].

В ее универсальности сокрыта извечная тайна древнего искусства, к которому можно отнести различные материальные памятники, а также мифы. В них первобытное общество выражало свои эстетические позиции. В авторской концепции – это ценностная соотнесенность наличной ситуации к безличному. Эстетические позиции способствовали формированию механизма ценностного самоосуществления, одухотворенной и мотивационной интеграции (универсализации) социальной общности, гармонии

ее с окружающей средой (гомеостаз). Эстетическое в авторской концепции – это целостнообразная целостность формообразующей жизнедеятельности древних людей, связанная с познанием, творческой свободой и духовным наслаждением [5].

Главнейшим основанием разнообразных эстетических позиций первобытности является отображение духовно – практической деятельности (искусства) универсального космизма человека. Материя в своем эволюционном развитии сотворила мыслящие, рефлексиирующие существа, способные познать ее тайны и передать следующим поколениям. Палеолитическое искусство – первоначальная форма познания преобразующей деятельности, сохранившейся в веках. *Ars lango, vita brevis* (жизнь прекрасна, искусство вечно).

Изначально (субстанционально) процесс эстетического осмысления действительности как особого качества мировоззрения в первобытности принадлежал мифологии, которая является вечно становящимся мышлением человека. Исконно начало субъективно. Мифол – гическое сознание выступало как сложная форма освоения действительности при доминировании иррационального основания.

В мифологическом сознании кроется глубокое внутреннее противоречие зарождающегося эстетического при дальнейшей дистанционной удаленности. На стадии первично – природных оснований древний человек не отделял себя от природных прообразов [6].

Иррационализм, согласно традиции «философии жизни», открывает осмысленную континуальность жизни, ее универсальную целостность интуитивно – бессознательно. Рационализм (критическая рефлексия) открывает возможность дискретного понимания жизни, наличной ситуации или позиции.

Становление содержательной эстетической формы как ценности являлось результа – том развивающихся эстетических отношений, гармонизирующих окружающую среду. Но форма есть носитель, а еще не сама эта ценность. Форма предмета имеет онтологический статус, она существует объективно, вне и независимо от субъекта, его потребности, интересов, сознания, ценность же характеризует позитивную значимость объекта, включенного в жизнедеятельность исторических субъектов.

Это внутреннее устремление субъекта к адекватному познанию определяется понятием «интенциональность», отражающего специфическое представление о предметной природе сознания. Интенциональность – свойство любого акта сознания (интенционального акта), который характеризуется субъективной соотнесенностью намерения, цели, замысла субъекта с предметом, направленностью на соответствие его восприятия объекту.

В любом интеллектуальном акте выделяются два аспекта, внутренние присущих сознанию – интенциональный объект и способ данности этого объекта субъекту (восприятие, фантазирование, рефлексия, любовь, ненависть). Совокупность интенциональных актов формирует сознание в богатстве его смысловых содержаний. Понятие «интенциональность» впервые было сформулировано в поздней схоластике, где различалась первая (постижение чувственно отдельных вещей) и вторая (постижение рационально общего, абстрактных образов) интенциональность. Интенциональность – ключевое понятие, ибо дает, во-первых, специфическую характеристику (идеального) способа бытия эстетических ценностей в его предметной структурной организации (слои значений и смыслов) и, во-вторых, открывает возможность анализа способа восприятия (интенциональной данности) эстетической ценности. В эстетическом восприятии целостнообразная оптимальность выявляет целостность объекта или явления действительности. Основными признаками идеальной модели эстетического восприятия является целостность, интегрирующие формы и содержание воспринимающего объекта во всех его компонентах национальных, культурно – исторических, полноте их проявления в духовной ментальности. Законы эстетического освоения действительности служили прогнозированию будущих совершенных последствий и совершаемых в обществе действий человека с позиции ответственности. В этом отношении ответственный поступок человека выступает как синтез свободы воли и саморегуляции творческого потенциала личности. Свобода воли – понятие означающее возможность беспрепятственного внутреннего самоопределения человека в выполнении им тех или иных целей и задач. Брать на себя груз решения личных и общечеловеческих проблем – единственный путь выживания и дальнейшего эстетического совершенствования человека. Этот путь предполагает развитие вы-

сочайшей степени ответственности, простирающейся от узкого круга личного ближайшего окружения до решения планетарно – космических задач и проблем [7].

В интуитивно – бессознательном глубинном синкретичном отношении к миру древние мастера (художники) в эстетических позициях выражали и изображали его достоверность в мифологических образах (магических, фетишистских, анимистических, тотемных), в сущностном самовыражении и самоопределении, создавая «обнадеживающую картину мира» [8]. Мифы – это первая эстетико – поэтическая форма сознания древних людей. Они были знаками эстетических ценностей того времени, выражая в поиске их корни, потребно – сти, интересы.

Современные исследования в археологии, этнографические параллели открывают глубинные связи настоящего с прошлым художественным творчеством, палеолитическим искусством, концентрирующим уровень эстетического отношения, в котором обнаруживается гармонизирующее взаимодействие природы с развивающейся родовой сущностью человека. Внутренний мир древнего человека во многом зависел от внешних природных условий, от ощущения законосообразности природных явлений. Иными словами, в архаическом обществе окружающая среда обитания выполняла природно – культурные функции [9]. Поэтому нарушение генофонда коренных народов Сибири, изменение их природных основ ведет к затуханию развития эстетического сознания, нарушению образа жизни, их культуры. Философско – эстетический подход к анализу первобытного искусства выявил его как сложное и яркое явление в истории мировой культуры. Богатство его идейного содержания связано не только с эстетическим, эмоционально – художественным освоением мира, практической целесообразностью, но и с развитием определенного круга точных знаний о человеке и окружающей его природе. Получение эмпирических знаний о биологических основах всего живого было обусловлено реальными потребностями, социальными мотивами человека – магией, охотой. Они определили общие условия (всеобщую эстетическую форму жизнедеятельности) для художественного творчества, в частности, анималистические мотивы (частную эстетическую форму жизнедеятельности), например, перемещение в воздухе «небесных быков» из пещеры Альтамира в Испании. Палеолитический художник легко абстрагировался от передачи оптической точных картин (движение стада оленей в воде), соединил все в одной изобразительной плоскости, согласно идейному замыслу. Сложная интеллектуальная, а не «визуальная» композиция при тщательной прорисовке копыт у быков в пещере Ляско в Испании. Именно по строению копыт пытался подразделить млекопитающих на группы позднее античный философ Аристотель. Мыслящие люди, стоящие на низкой ступени культуры обладают широкой философией природы [10].

Уникальность данной эстетической позиции в том, что при непосредственной влптенности древнего человека в естественную природу палеолитический художник интеллектуально абстрагировался в ее закономерности, что явилось основой будущей изобразительности искусства, вообще рациональной науки, символизма, математики.

Исследования в палеохореографии [11] истоки зарождения основ классического танца, знание законов телодвижения, отражение объективного совершенства, гармонии душевного состояния древнего человека.

Новый подход в археологии к выяснению космогонических и астрономических знаний древнего человека [12; 13] обнаруживает в палеолитическом искусстве принцип золотого сечения (при котором меньшая часть относится к большей, как это последняя к целому), закон чисел Фабаначчи, различные модулы, каноны, закон спиралевидного вращения справа налево в росте растений и движении крови (жест из мальтийской культуры). В культуре каменного века созревала в воображении

и фантазии идея о трех уровнях мироздания, в эстетическом преломлении – возвышенном (небесном), прекрасном (земном), безобразном (подземном). Аналогичные представления о птице, зверином и рыбьем мирах особенно ярко сохранялись в фольклоре палеозийских племен. Многие народы верят в множественность миров [14]. В непосредственном восприятии человек различал Небо и Землю, но не различал их в понятиях. При нарушении вселенской Гармонии происходит господство, то светлых сил на земле, то темных, возможен и хаос. В этих мифологических воззрениях можно увидеть идею развития Вселенной, ее возрождения и упадки. Подобную идею можем найти в античности в подвиге Геракла, похитившего яблоки Гесперид. Яблоки как свадебный подарок Геи Зевсу и Иде, символизируют равновесие, гармонию отношений между противостоящими космическими силами, а именно, небесным и хтоническим, бессмертным и смертным, добром и злом, красотой и пользой. «В представлении о мире как о трех сферах, разгадка веры в триаду божественных существ как олицетворение единства мира. В этой вере искажено отразилось в сознании людей разделение первоначального единства мира или противоположность двух сущностей, находящие свое разрешение в третьем» [15].

Исследования тазминской культуры древних хакасов выявили данную идею в эстетически богатых мифологически многоплановых образах «летающих коров», «священных колесниц» на монолитных менгирах. Эти мифы через конкретные образы взаимодействуют и взаимопроникают в оборотнической медиации [16]. В те времена подобные образы появляются и в мифах Европы и Сибири. В них органически переплетены объективное и субъективное, материальное и идеальное, абстрактное и конкретное, сознательное и бессознательное, отражен мифический принцип *raga prototo* (часть целого есть само целое, например, у аборигенов Сибири в локальном варианте Солнце – летящее разумное тело в образе птицы).

По аналогии с современными художниками, в творчестве древних можно увидеть глубинность образов летящих людей М. Шагала, таинство эстетики А.Тарковского, оригинальную новизну выразительных средств А. Сокурова, творческие принципы абстракционистов и символистов. Тысячелетний опыт древних художников можно выразить изречением грека Зевкиса: «Рисую долго, ибо радую вечно».

Вообще многие закономерности эстетической значимости мира для людей («седой древности», их опытные данные выражались в концентрированном виде еще в палеолитическом искусстве, а позднее нашли отражение в гениальных теоретических осмыслениях древних греков: в эстетике пифагорейцев, Сократа, Платона, Аристотеля, трактате «Канон» скульптора Поликлета.

Разумеется, врожденная потребность человека в эстетическом наслаждении (теория положительных эмоций П.В. Симонова), выявленная в палеолитическом обществе, социальной среде, не имела еще самодовлеющего значения в своей бескорыстности и незаинтересованности (по Канту), а была тесно связана с пользой (психофизиологическим удовлетворением), утилитарными запросами выживания древних людей. Да и древнее искусство еще не было выражением «чистой красоты», а выражало реально полезное, земное, человеческое. Как писал Леонардо да Винчи, «тот, кто может напиться из источника, не будет пить из кувшина».

Поэтому современная развивающаяся культура должна взять из прошлого «жар, а не пепел», все то существенное, что было выделено автором в данном сообщении.

В заключение хочется напомнить, что современная тенденция интеграции науки о природе и человеке, о переплетении социальных и эстетических мотивов в современном художественном творчестве имеет истоки в палеолитическом искусстве. Тем самым в его изучении продолжает скрываться эстетический потенциал для современной культуры.

Библиографический список

1. Арутюнов, С.А. Народы и культуры, развитие и взаимосвязь. – М., 1988.
2. Тищенко, В.П. Философия культуры диалога. – Новосибирск, 1993.
3. Мархинин, В.В. Межэтническое сообщество: состояние, динамика, взаимодействие культур / В.В. Мархинин, И.В. Удалова. – Новосибирск, 1996.
4. Ежов, В.С. К решению проблем генезиса эстетического сознания древнего человека // Гуманитарные науки в Сибири. – 1997. – № 3.
5. Ежов, В.С. Становление целостности эстетического сознания. – Философия и будущее цивилизации: тезисы доклады и выступлений IV Российского философского конгресса, г. Москва, 24-28 мая 2005 г. – М., 2005. – Т. 4.
6. Маслов, А.А. «Свое»/«чужое»: возможные пути эволюции взаимоотношений // Чужая вещь в культуре: мат. науч. конф. – СПб., 1994.
7. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья в Ренессансе. – М., 1965.
8. Пивов, В.М. Мифологическое сознание как способ освоения мира: автореф. дис. ...док – ра филос. наук. – М., 1993.

9. Ежов, В.С. Истоки эстетического сознания этноса хакасов // Этносоциальные процессы в Сибири: тематический сборник. – Новосибирск, 1998.
10. Тайлор, Э. Первобытная культура. – М., 1979.
11. Ромм, В.В. Танец и секреты древнейших цивилизаций. – Новосибирск, 2002.
12. Фролов, Б.А. Числа в графике палеолита. – Новосибирск, 1974.
13. Ларичев, В.Е. Мальтинский универсум // Новейшие археологические и этнографические открытия в Сибири. – Новосибирск, 1996.
14. Анисимов, А.Ф. Космологические представления народов Севера. – М., 1959.
15. Шахнович, М.Н. Первобытная мифология и философия. – Л., 1971.
16. Кызласов, Л.Р. Древняя Хакасия. – М., 1986.

Bibliography

1. Arutyunov, S.A. Narodih i kul'turih, razvitie i vzaimo-svyazj. – M., 1988.
2. Tithenko, V.P. Filosofiya kul'turih dialoga. – Novosibirsk, 1993.
3. Markhinin, V.V. Mezhehtnicheskoe soobshchestvo: sostoyanie, dinamika, vzaimodeystvie kul'tur / V.V. Markhinin, I.V. Udalova. – Novosibirsk, 1996.
4. Ezhov, B.C. K re-sheniyu problem genezisa ehsteticheskogo soznaniya drevnego cheloveka // Gumanitarnye nauki v Sibiri. – 1997. – № 3.
5. Ezhov, V.S. Stanovlenie celostnosti ehsteticheskogo soznaniya. – Filosofiya i buduthee civilizatsii: tezisy dokladov i vystupleniy IV Rossiyskogo filosofskogo kongressa, g. Moskva, 24-28 maya 2005 g. – M., 2005. – T. 4.
6. Maslov, A.A. «Svoe»/«chuzhoe»: vozmozhnye puti ehvolucii vzaimootnosheniy // Chuzhaya vesh' v kul'ture: mat. nauch. konf. – SPb., 1994.
7. Bakhtin, M.M. Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya v Renessanse. – M., 1965.
8. Pivoev, V.M. Mifologicheskoe soznanie kak sposob osvoeniya mira: avtoref. dis. ...dok – ra filos. nauk. – M., 1993.
9. Ezhov, B.C. Istoki ehsteticheskogo soznaniya eh-t'nosa khakasov // Ehtnosocialniye processy v Sibiri: tematicheskij sbornik. – Novosibirsk, 1998.
10. Taylor, E. Pervobitnaya kul'tura. – M., 1979.
11. Romm, V.V. Tanec i sekretih drevneyshikh civilizatsiy. – Novosibirsk, 2002.
12. Frolov, B.A. Chisla v grafike paleolita. – Novosibirsk, 1974.
13. Larichev, V.E. Mal'tinskiy universum // Noveyshiye arkhologicheskie i ehtnograficheskie otkritiya v Sibiri. – Novosibirsk, 1996.
14. Anisimov, A.F. Kosmo-logicheskie predstavleniya narodov Severa. – M., 1959.
15. Shakhnovich, M.N. Pervobitnaya mifologiya i fi-losofiya. – L., 1971.
16. Kizlasov, L.R. Drevnyaya Khakasiya. – M., 1986.

Статья поступила в редакцию 16.11.11

УДК 008:001.14

Leonov I.V. REGULARITIES IN THE PATTERN GENERATION PROCESS IN THE KNOWLEDGE OF CULTURE-HISTORICAL REALITY. This article is devoted to the study of thematic pattern generation, which form the base of the cognitive process of culture-historical reality. From the founded regularities comes the analysis of the structural unity of thematic patterns, caused by the ground states of the adaptive process.

Key words: culture-historical reality, noogenesis, adaptation, intelligence, thematic structure, thematic pattern.

И.В. Леонов, канд. культурологии, докторант РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: ivaleon@mail.ru

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ТЕМАТИЧЕСКИХ ПАТТЕРНОВ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАНИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Работа посвящена изучению закономерностей образования тематических паттернов, лежащих в основе процесса познания культурно-исторической реальности. На основании выявленных закономерностей осуществляется анализ структурного единства тематических паттернов, обусловленных основными состояниями адаптивного процесса.

Ключевые слова: культурно-историческая реальность, ноогенез, адаптация, интеллект, тематическая структура, тематический паттерн.

Изучение процесса познания культурно-исторической реальности опирается на широкий спектр научных теорий, дающих комплексное объяснение сущности и предназначению истории. В данном случае имеются в виду те концепции культурно-исторического процесса, в которых основной акцент делается не на фиксации хронологических последовательностей и выявлении причинно-следственных связей, а на попытках его целостного осмысления на самом универсальном, макроисторическом уровне. К данной исследовательской области можно отнести работы Дж. Вико, Г. Гердера, Ж. Кондорсе, Н.Я. Данилевского, О. Шпенглера, П.А. Сорокина, К. Ясперса, Ф. Броделя, Л.Н. Гумилева, М.С. Кагана, И. Валлерстайна и многих других.

Традиционно изучение ноогенеза в отмеченной области ведется в контексте исторического и парадигмального подходов, основанных на рассмотрении поэтапного развития знания в контексте «стрелы времени». Однако анализ отмеченных концепций показывает, что процесс познания культурно-исторической реальности нельзя рассматривать исключительно с позиций постоянного научного роста. Помимо отмеченного роста, в изучаемом ноогенезе наблюдается периодическое возвращение к одним и тем же основополагающим идеям, образующим в своей совокупности «интеллектуальный фон», служащий своеобразным базисом для создания научных концепций. Иначе говоря, процесс познания культурно-исторической реальности в своей основе опирается на определенное количество устойчивых идей

или «тематических структур». Данные тематические структуры периодически реанимируются, обретают научную популярность и, образуя «системные целостности» или «тематические паттерны», оказывают влияние на создание научных трактовок культурно-исторической реальности.

Соответственно, целью настоящей статьи является изучение логики образования отмеченных тематических паттернов, а также их влияния на процесс научного познания культурно-исторической реальности. Раскрытие поставленной цели предполагает анализ природы тематических структур, образующих паттерны. Также необходимо рассмотреть вопрос установления логики научного сопряжения тематических структур. Особого внимания заслуживает задача выявления глубинных причин, согласно которым данные структуры группируются в «системные целостности» или «тематические паттерны». На основании выявленных закономерностей процесса паттернообразования необходимо осуществить анализ структурного единства основных тематических паттернов. Решение данных аспектов, несомненно, позволит обогатить научное понимание глубинных механизмов ноогенеза в области интеллектуального освоения культурно-исторической реальности.

Теоретико-методологическое обоснование изучения природы тематических структур содержится в работах Джеральда - Холтона (р. 1922) – автора концепции тематического анализа науки [1]. Начать следует с того, что становление и развитие

«тем» в изучаемой области происходило достаточно долго и имеет тесную связь с филогенетическим опытом человечества. В ходе соприкосновения субъекта с различными формами конкретно-исторической реальности шел постепенный отбор различных идей, дающих то или иное объяснение происходящим в ней процессам. Вследствие данного отбора наиболее жизнеспособные идеи, закрепляясь в сознании, принимали форму тематических структур. «Тематическую структуру» уместно определить как магистральную (или ноогенетическую) линию развития укрупнившейся в сознании субъекта идеи, выражающую устойчивое понимание познаваемой реальности. На протяжении истории познавательного процесса многие темы воспроизводились неоднократно и в определенной степени получили четкое закрепление за порождающими их формами реальности. В результате в сознании субъекта были заложены устойчивые реакции, выраженные в реанимации тех или иных тематических структур, направленных на адекватное объяснение ее состояний.

Обзор наиболее распространенных идей, устойчиво воспроизводимых в исследованиях культурно-исторического процесса, позволяет предположить, что к области тематических структур в рассматриваемой сфере относятся следующие: начала и конца; сворачивающейся и разворачивающейся спирали; порядка и хаоса; прошлого, настоящего и будущего; жизненного цикла; неизменности и изменений; развития и стагнации; прогресса и регресса; эволюции и инволюции; стабильности и переходности; рока судьбы; фатализма; наличия и отсутствия исторического закона; источника смысла (извне или от человека); общности и уникальности истории; мессианства; возрождения; золотого века; вечного возвращения и многие другие.

Необходимо отметить, что изучение отдельных тематических структур не проливает свет на сущностные стороны изучаемого ноогенеза, поскольку в сознании субъекта на том или ином этапе процесса познания актуализируются не простые совокупности тем, а их системные целостности, принцип образования которых вполне соотносим со смысловым значением термина «паттерн». По сути дела, «*тематический паттерн*» – это принцип, согласно которому тематические структуры, востребованные в сознании субъекта, приводятся в логическое соответствие. Тематические паттерны создают возможность комплексного объяснения познаваемой реальности на основании актуализированных реакций сознания путем приведения «тематических сумм» в «системные целостности».

Основные тематические паттерны культурно-исторической реальности оформляются уже на ранних этапах культурогенеза. Тесная связь паттернов с процессом становления культуры делает проблему их выявления, конкретизации и описания достаточно сложной, поскольку они оказываются как бы «зашифрованными» в глубинных слоях, затрагивающих различные сферы культуры. Вопрос установления глубинных оснований, согласно которым тематические структуры группируются в паттерны, решается в контексте адаптивной концепции развития интеллекта Жана Пиаже (1896-1980). Использование концепции данного автора в качестве теоретико-методологического базиса настоящего исследования является научной инновацией и позволяет определить зависимость возникновения тематических паттернов от четырех вариантов соотношения адаптивных структур субъекта и конкретно-исторической реальности на тот или иной момент времени. В зависимости от состояния адаптивных структур в сознании субъекта реанимируются некоторые из комплекса перечисленных выше тем, образуя соответствующие основным состояниям адаптивного процесса тематические паттерны.

Первый тематический паттерн, формирующийся на основании *равновесия адаптивных структур*, является самым распространенным, так как иллюстрирует собой состояние, к которому изначально стремится субъект в процессе взаимодействия с реальностью, поскольку, как отмечал Ж. Пиаже, «... интеллект является состоянием равновесия, к которому тяготеют все последовательно расположенные адаптации сенсо-моторного и когнитивного порядка, так же как и все ассимилятивные и аккомодирующие взаимодействия организма со средой» [2, с. 69]. Данный паттерн является основой трактовок культурно-исторического процесса, создаваемых в контексте культур традиционного типа.

Среди тематических структур, отражающих понимание времени, в отмеченном паттерне явное предпочтение отдается теме настоящего, поскольку существующий строй вещей воспринимается субъектом как вечный и неизменный. Акцент на настоя-

щее влияет на определение параметров начала и конца истории. В данном паттерне, в первую очередь, предпочтение отдается описанию принципов, лежащих в основе текущего хода времени, нежели его стартовой или финальной фазе. Относительно определения пространственных параметров культурно-исторического процесса можно констатировать, что в контексте равновесных адаптивных структур субъект не испытывает необходимости в расширении, либо сужении пространственных рамок понимания культурно-исторической реальности.

В основе «регулярностей», выявляемых в контексте паттерна стабильных адаптивных структур, лежит четкая и практически неизменная ритмика, с постоянной частотой и амплитудой. Как правило, данная ритмика выявляется посредством фиксации движения космических тел, повторяемости природных процессов, периодичности тех или иных событий. Основной моделью истории в рассматриваемом паттерне является циклическая. В моделях, отражающих разовый цикл истории, внимание субъекта фокусируется на срединном периоде, а фазы начала и конца цикла воспринимаются как далекие и потому незначительные. В линейном представлении истории состояние равновесности адаптивных структур отражается в виде четкого ритма определенных и схожих по сути периодов, равномерно сменяющих друг друга.

Смысл истории в паттерне равновесия предстает как изначально созданный высшими и не зависящими от человека силами, как объяснение и оправдание текущего постоянства и неизменности мирового порядка. Важную роль в рассматриваемом паттерне следует отвести теме вечного возвращения, включая множество ее вариаций, сформировавшейся под влиянием постоянного возобновления одних и тех же состояний культурно-исторического процесса. Внедряясь в смысловую сферу в качестве основополагающей, идея постоянного возврата к исходному состоянию способствует сохранению направленности на устоявшийся традиционный уклад жизни.

Отношение субъекта к культурно-исторической реальности в рассматриваемом паттерне спокойное, смиренное и эмоционально нейтральное, строится данное отношение на основании ее принятия как неизменной. Соответственно, особое значение приобретают такие ценности, как стабильность, порядок и традиционность, представляющие собой гарантию комфорта и безопасного существования посредством сохранения уже оправдавшего себя строя вещей; в свою очередь, перемены, переходность и инновации в данном паттерне воспринимаются субъектом негативно. Отмеченная ценностная дихотомия прочно вошла в сознание субъекта на глубоком архетипическом уровне.

Серьезного внимания в рамках изучения тематических паттернов заслуживают научные работы, авторы которых сосредоточены на рассмотрении особенностей восприятия, переживания и осмысления исторической реальности в контексте различных культур. Достаточно полное описание вопросов понимания исторического времени, специфики смыслов творчества и отношения представителей многих этносов к исторической реальности осуществил в своих работах Лев Николаевич Гумилев (1912-1992) [3]. Использование отмеченных научных разработок Л.Н. Гумилева перспективно в вопросах изучения не только паттерна равновесия адаптивных структур, но и всех приведенных ниже паттернов.

Следующий паттерн формируется на основании смещения равновесности адаптивного процесса, а именно *доминанты ассимиляции по отношению к аккомодации*. Возникновение и развитие данного паттерна связано с моментами качественного роста адаптивных структур, с периодами, когда последние обеспечивают постоянное совершенствование интеллектуальных и, соответственно, практических механизмов взаимодействия субъекта с реальностью. Рассматриваемый паттерн формируется в культурах, которые принято характеризовать как инновационные.

Понимание времени в контексте паттерна роста адаптивных структур имеет ярко выраженную направленность на тему будущего. Данному фактору способствует осознание субъектом постоянного совершенствования его адаптивных структур. В результате проекции данного процесса на будущее, последнее выступает как движение к «золотому веку». Относительно начала и конца истории можно отметить, что в рассматриваемом паттерне четкую фиксацию имеет тема начала, выступающая как иллюстрация «стартовых» фаз истории, от которых идет ее дальнейший отчет. Тема конца не получает ясного выражения, фактически нивелируясь либо бесконечностью процесса даль-

нейшего совершенствования, либо воплощаясь в неких, имеющих ярко выраженный утопический характер проектах будущего, обещающих всеобщее счастье и «край на земле». Пространство в паттерне роста адаптивных структур, как и хронологические рамки исторического времени, имеет четкую тенденцию к расширению. Данное обстоятельство фиксирует Ж. Пиаже в качестве непеременимого атрибута роста познавательной активности субъекта вследствие совершенствования его операционных группировок [2, с. 175-176].

В отношении описания характера «регулярностей» следует отметить, что в контексте циклических моделей культурно-исторического процесса в рассматриваемом паттерне наблюдается уход от строгой цикличности. В результате циклы предстают не буквальным повторением друг друга и начинают отражать процесс роста и совершенствования адаптивных структур. Отмеченный процесс циклического развития с элементами прогресса иллюстрирует модель разворачивающейся спирали истории. В контексте моделей разового жизненного цикла истории ситуация роста адаптивных структур ведет к сосредоточению внимания познающего субъекта на процессе становления и развития, а будущий упадок и финал воспринимаются как гипотетические и крайне далекие. Однако наиболее типичное выражение представлений о модели истории в рассматриваемом паттерне получают в контексте линейной модели.

Смысловая составляющая паттерна роста адаптивных структур в качестве ключевого элемента содержит самого человека. Смысл в данном паттерне не только не подавляет субъекта, но и реализуется посредством его творческой активности. Причиной этого является то, что динамика положительных изменений адаптивных структур приводит субъекта к осознанию своего глубокого творческого потенциала и серьезных возможностей по преобразованию окружающей действительности. Кроме того, в периоды «роста» особую популярность приобретает тема прогресса, в основе которой лежит представление, согласно которому культурно-исторический процесс служит своеобразной ареной для реализации идеи развития и постоянного совершенствования. В результате направленность на прогресс и перемены становится базисной ценностью в рамках данного паттерна.

Наибольшей или финальной ценностью в паттерне роста становится сам субъект, поскольку именно с его творческими и преобразовательными способностями связываются все успехи в раскрытии и реализации смысловой направленности культурно-исторического процесса. Следует отметить, что перечень инструментальных ценностей в данном паттерне достаточно изменчив. Это является следствием того, что растущая динамика инновационных процессов и постоянных перемен ведет к периодическому пересмотру «вторичных» аксиологических оснований культуры. Эмоциональное отношение субъекта к реальности, формируемое в контексте паттерна роста, можно охарактеризовать как оптимистичное, полное энтузиазма и направленное на выражение его творческих способностей. Достаточно высоко оценивая собственные возможности, субъект находится в состоянии романтического предвкушения будущих успехов.

Анализ смысловой составляющей паттерна роста достаточно полно соотносится с характеристикой указанных компонентов в культурах ремесленного типа, предпринятой Моисеем Самойловичем Каганом (1921-2006) в его теории становления и развития культуры [4]. В контексте проблематики рассматриваемого паттерна работы М.С. Кагана являются наиболее авторитетными.

В основе возникновения следующего паттерна также лежит нарушение равновесности адаптивного процесса, выраженное в *доминанте аккомодации по отношению к ассимиляции*, иначе говоря, данный паттерн формируется вследствие снижения уровня адаптивных структур по отношению к средовому фактору. Ситуации снижения адаптивных структур могут быть эпизодическими (кризис), а так же принимать затяжной характер («закат», упадок, гомеостаз).

Понимание времени в ситуациях кризиса или упадка обусловлено тем, что субъект непосредственно погружен в кризисные процессы. Как следствие, тема будущего практически не получает выражения и сводится к неминимости скорого финала истории. Тема настоящего в ситуации снижения адаптивных структур не получает яркого выражения, поскольку кризисная реальность провоцирует уход или бегство от современной и будущего в сферу состоявшегося и относительно благополучного прошлого, которое в некотором смысле романтизируется. На этом фоне субъект ведет активное переосмысление прошлого

с целью поиска новых «регулярностей», которые позволят объяснить происходящие в кризисной современности процессы. Особое место в рассматриваемом паттерне получает рожденная кризисной реальностью тема грядущего и неминуемого конца истории, включая целый спектр ее вариаций. В свою очередь, тема начала не получает яркого выражения и преимущественно остается вне поля активных познавательных интересов субъекта. Понимание исторического пространства в ситуации кризиса или упадка характеризуется резким сужением пространственных рамок. Данный процесс обусловлен тем, что субъект, пытаясь найти объяснение кризисным процессам, фокусирует внимание на «проблемных полях» реальности, тем самым, отсеивая периферийные области познавательных интересов.

Рисунок моделей истории в паттерне снижения адаптивных структур иллюстрирует движение из далекого прошлого в конечное будущее. В циклических моделях наблюдается снижение частоты и амплитуды ритмов истории, отражающих ход ее угасания – данный процесс получает выражение в так называемой сворачивающейся спирали истории. В моделях разового жизненного цикла паттерн снижения адаптивных структур воплощается в акценте на периоде «заката», иначе говоря, постепенного угасания и умирания истории. В линейных моделях паттерн снижения адаптивных структур воплощается посредством изменения дискретности и постепенного угасания параметров высоты.

Смысловая сфера культурно-исторического процесса в ситуации снижения адаптивных структур характеризуется доминантой представлений, согласно которым в реализации смысла человек никакой роли не играет и в лучшем случае находится в состоянии пассивного следования установленной свыше смысловой направленности истории. В данной ситуации субъект склонен описывать культурно-историческую реальность посредством обоснования фатального действия силы рока или стихийного демонического начала, характеризуя смысловую сферу как подавляющую волю и действия субъекта.

Отношение субъекта к реальности на фоне снижения адаптивных структур строится под влиянием доминанты упаднических и эсхатологических настроений, когда субъект находится в ожидании грядущего апокалипсиса и катастрофы. На фоне популяризации темы «золотого века» прошлого, настоящее описывается субъектом как иллюстрация деградации, как закономерно наступившая агония исторического процесса. Достаточно основательный анализ специфики духовного фона культуры, находящейся в состоянии длящегося кризиса, с подробным описанием господствующих настроений и тенденций духовной жизни общества, вполне сопоставимых с тематическими структурами, содержится в работах Е.А. Сайко [5].

И, наконец, большой научный интерес представляет паттерн, основу которого составляет *переключение адаптивных структур сознания* в процессе интеллектуального освоения культурно-исторической реальности. Паттерн переключения адаптивных структур олицетворяет собой ситуацию выбора нового способа интерпретации истории на фоне кризиса устаревшего. Данная ситуация характеризуется тем, что в процессе поиска новых способов видения познаваемого объекта актуализируется весь прошлый интеллектуальный опыт, а, соответственно, и все тематические структуры, накопленные субъектом в данной сфере. Учитывая то, что на протяжении познавательного процесса субъект научился взаимодействовать с ограниченным количеством форм конкретно-исторической реальности, как правило, сводя множество ее состояний всего лишь к нескольким, в его сознании закрепились довольно четкие связи между ее формами и определенными тематическими структурами. Дело в том, что понимание сложной и многообразной исторической реальности делается достаточно простым для познающего субъекта, если ему удастся типологизировать ее и свести к небольшому числу основных форм, например: «стабильность», «переходность», «кризис», «застой», «упадок», «прогресс», «революция» и пр. С этой особенностью субъекта типологизировать и упрощать познаваемый объект связано постоянство многих тематических структур, глубоко укоренившихся в его сознании. В результате, путем реанимации уже готовой тематической целостности, переключение может происходить достаточно быстро, без видимого перехода. Кроме того, паттерн переключения характеризует то, что субъект, опираясь на прошлый интеллектуальный опыт, создает новые способы интерпретации культурно-исторического процесса, тем самым разви-

вая, совершенствуя и создавая новые тематические структуры.

Таким образом, на протяжении длительного периода фило-генеза были сформированы четыре тематических паттерна куль-турно-исторической реальности, процесс корректировки которых продолжается и в наше время. «Пробуждение» отмеченных пат-тернов в сознании субъекта находится в прямой зависимости от текущего состояния его адаптивных структур. Рассмотренные паттерны оказывают серьезное влияние на создание научных трактовок сущности и специфики культурно-исторической реаль-ности, достаточно отчетливо проявляя свое тематическое един-ство в макроисторических концепциях, созданных в определен-ные периоды развития знания. Проявление изучаемых паттер-нов на протяжении познавательного процесса фиксируется во множестве конкретных случаев и не связанных между собой

ноогенезов и в определенной степени заложено природой как самого сознания, так и спецификой познаваемой реальности.

В заключение следует отметить, что дальнейшая разработ-ка различных граней представленного в настоящем тексте на-правления исследований содержит большой эвристический по-тенциал и является перспективной, в первую очередь, в сфере выявления глубинных оснований процесса познания культурно-исторической реальности. Учет феномена тематических струк-тур и их «целостностей» позволяет обогатить и дополнить тра-диционные парадигмальные последовательности, созданные в сфере изучения рассматриваемого ноогенеза, «сквозными» элементами, и соответственно пролить свет на некоторые воп-росы, связанные с популяризацией тех или иных парадигм в раз-личные периоды процесса развития знания.

Библиографический список

1. Холтон, Дж. Тематический анализ науки. — М., 1981.
2. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. — М., 1969.
3. Гумилев, Л.Н. Конец и вновь начало: популярные лекции по народоведению. — М., 2008.
4. Кagan, M.S. Философия культуры. — СПб., 1996.
5. Сайко, Е.А. Образ культуры Серебряного века: культур-диалог, феноменология, риски, эффект напоминания. — М., 2005.

Bibliography

1. Kholton, Dzh. Tematicheskijj analiz nauki. — M., 1981.
2. Piazhe, Zh. Izbranniye psikhologicheskie trudi. Psikhologiya intellekta. Genezis chisla u rebenka. Logika i psikhologiya. — M., 1969.
3. Gumilev, L.N. Konec i vnovj nachalo: populyarniye lekci po narodovedeniyu. — M., 2008.
4. Kagan, M.S. Filosofiya kul'turi. — SPb., 1996.
5. Sayjko, E.A. Obraz kul'turi Serebryanogo veka: kul'tur-dialog, fenomenologiya, riski, ehffekt napominaniya. — M., 2005.

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 7.01 ; 7.03

Salnikova E. V. THE CHURCH INTERIOR AS A PART OF THE VISUAL CULTURE HISTORY. The article is devoted to the inner connections of the aesthetics of Catholic church interior and the theatre art, the visual technical culture. The main idea is that the strong influence of the principles of church space has the prolongation nowadays despite the non-religious content of the modern culture.

Key words: interior, visual culture, architecture, Christianity, information, mass-media, spiritual activity.

Е.В. Сальникова, канд. искусствоведения, ст. науч. сотр. Государственного института искусствознания, г. Москва, E-mail: armada@zmail.ru.

ХРАМОВЫЙ ИНТЕРЬЕР КАК ЧАСТЬ ИСТОРИИ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена внутренним взаимосвязям эстетики интерьера католического храма и светского театрального искусства, визуальной технической культуры. Главная идея статьи заключается в том, что сильное влияние принци-пов храмового пространства пролонгируется в современную культуру, несмотря на ее нерелигиозное наполнение.

Ключевые слова: интерьер, визуальная культура, архитектура, христианство, информация, массмедиа, ду-ховная деятельность.

Общеизвестно определение христианского храма как Библии для неграмотных, основанное на высказываниях Василия Великого (IV в.). При переводе на современный язык его выска-зывание обнаруживает идею храма как носителя важной инфор-мации, которую неграмотное население не могло почерпнуть более нигде. Данное суждение, укорененное в гуманитарной науке, логично и справедливо. Но все-таки оно далеко не ис-черпывает социокультурного значения интерьера храма. В дан-ной статье мы постараемся расширить понимание той роли, которую действительно сыграл интерьер христианского храма в истории западноевропейской культуры и цивилизации. Роль православного храма в движении к современной визуальной культуре требует отдельного детального рассмотрения, что не входит в цели данной работы.

Опираясь на исследования Гуревича [1], Н. Элиаса [2], Й. Хейзинга [3], можно заключить, что «безмолвствующее боль-шинство» в средневековом обществе оставалось достаточно да-леко от философских нюансов христианской религии. Те под-робности изобразительной и пластической интерпретации Библии, которые существовали во внутреннем убранстве храмов, могли ими и не прочитываться. В значительное число людей, не способных усваивать ортодоксальные смыслы христианства, входили даже служители церкви [1, с. 290].

Посмотрим на христианский храм не только как на фактор образования, но и важное звено целостного социокультурного

развития общества и индивида. Что приносил католический храм в повседневную жизнь, какие формы организации простран-ства и жизнедеятельности он создавал и инициировал?

Христианский храм подразумевает наличие интерьера, пред-назначенного для регулярного пребывания в нем прихожан [4, с. 46]. Посреди войн, разрушений и строительства нового евро-пейского мира храм оказывался специализированным поме-щением для того, чтобы человек в публичной среде имел воз-можность побыть наедине со своими мыслями и чувствами. В храме человек имел право отрешиться на время от окружаю-щей его обыденности, дистанцироваться от людей, находящих-ся тут же, в том же интерьере и даже совсем рядом. Пребыва-ние в храме предполагало внутреннее уединение, эмоциональ-ную самоизоляцию без отрыва от публичного пространства.

Человек получал пространственно-временную среду для погружения внутрь себя, в личное духовное измерение. Приход в храм был сеансом физической праздности при активизации эмоционально-интеллектуальной деятельности. Переворот ми-ропонимания, свершившийся в эпоху Ренессанса, готовился длительно, в том числе и в среде религиозных мыслителей. Описывая философские школы и религиозные движения XIII-XV вв., Е.И. Ротенберг отмечает параллели философии и худо-жественной практики Средневековья. «Если логическая струк-тура изощренных дедуктивных умозаключений в широкоохват-ных «суммах» представителей схоластической мысли находит

такую параллель в высокой готике – во всеобъемлющей образной концепции готического собора, в его строго системной организации архитектурных элементов и изобразительных мотивов, то характерная для мистиков установка на сублимацию индивидуального религиозного переживания и на непосредственное душевное единение с божеством соотносится с такими сторонами позднего готического искусства, как форсирование эмоционального начала с резко субъективным уклоном и расширявшаяся амплитуда образных решений при возрастающем значении элементов обостренно-личностного авторского подхода к художественной задаче...» [5, с. 55]. Пространство храма не просто предоставляло возможности для индивидуальных размышлений, но являло мощную питательную среду для работы воображения и аналитических способностей человека. В христианскую эру, с ее культом внутреннего, духовного начала, самоценной души, происходит резкое усиление роли внутренней среды сакрального строения [4, с. 46]. Находясь в храме, человек обретался внутри хранилища зрительной информации, внутри вмещающего систематизированных визуальных образов.

Начиная с катакомбной культуры зари христианства формируется принцип хранения сакральных текстов (понимаемых в широком смысле; ими являются и зрительные образы) в замкнутом пространстве, которое служит их стабильным рукотворным носителем. Сакральный смысл зримых образов храма бесконечен – как вселенная, бесконечность которой будет открыта учеными Ренессанса, и как информационное пространство современного мира, которое перманентно трансформируется и обновляется в эру электронных технологий. Фрэнк Уэбстер метко определяет современное пространство цивилизации как «мир, созданный информацией» [6, с. 333]. Но одной из первых моделей замкнутой цивилизованной среды обитания, не имеющей информационных пустот, плоскость состоящей из информации, зримой эстетической информации, был христианский храм. Сакральное пространство являло непрерывный визуальный текст.

Прежде чем современный человек начнет регулярно усаживаться перед компьютером, подключенным к интернету, «гулять» по сайтам с помощью мышки или клавиатуры, переходить с одной веб-страницы на другую, его предшественники будут в буквальном смысле физически передвигаться внутри корпуса искусственного носителя, наполненного образными информационными ресурсами. Таким носителем явится архитектурное строение храма.

Прежде чем пользователь электронных СМИ придет к отделению своей духовной жизнедеятельности от бытия собственной же целостной физической оболочки, будет уноситься в электронную виртуальную реальность, вести «разговор душ» по скайпу или электронной почте, человек Средневековья и Ренессанса начнет наращивать дистанционное поглощение информации, все более ограничивая свои телесные проявления, свою физическую активность.

Обобщая социокультурную значимость храма, Е.И. Ротенберг писал о том, что он явился «местом для проповедей, для теологических диспутов, университетских лекций и театрализованных зрелищ религиозного характера» [7, с. 19]. Вероятно, закономерным стало деление религиозных пьес на те, которые сочинялись специально для разыгрывания вне стен какого-либо здания, в городской среде, и те, которые были написаны именно для литургии в стенах храма [8, с. 8-12]. Они предполагали различия в ритмической организации, образности, использовании выразительных средств. Церковное действо требовало более интеллектуального напряженного восприятия, нежели уличные шествия. По свидетельству исследователя христианской культуры средневековья, именно всевозможные процессии, посвященные тому или иному святому, библейскому событию, празднику, сделались весьма популярными уже с раннего времени утверждения христианства как в аббатствах, так и в деревенских общинах, а позднее и в городах. Процессии происходили несколько раз в неделю [9, с. 94]. Чем большее количество людей принимало в них участие, а именно это отличало городской вариант действия, разворачивающегося на площадях и улицах, тем менее мог соблюдаться строгий режим представления и его восприятия.

Литургические действия, происходящие в храме, закономерны тяготели к «выключению» тела прихожанина, к радикальному ограничению его динамики с помощью организации статичных поз коленопреклонения в молитве или сидения на скамьях перед алтарной частью храма. Христианская церковь на несколько столетий раньше рождения городского светского театра при-

ходит к автономизации визуального восприятия. Светский театр будет идти следом за теми достижениями в эмансипации внутреннего мира и чисто духовного восприятия, которых достигла религиозная культура.

Христианский храм наделяет внимающего индивида ролью физически пассивного, но духовно активного субъекта, готового фокусироваться на информационно-образном поле, фронтально развернутом к нему и имеющем строгие очертания. И рама станковой картины, и портал сцены-коробки, и границы экрана телевизора или компьютера возникают на фундаменте храмового действия, разворачивающегося в границах алтарной части.

Наличие целостного и замкнутого пространства условных форм, статичных или динамических, необходимо для эмансипации художественной образности, для рождения зрелого светского искусства Нового времени, уже не сращенного ни с телом церкви, ни со стихией жизни толпы в городской среде, ни с ритуальным обиходом какого-либо придворного общества. Искусствам, апеллирующим к зрительному восприятию, необходимо будет внятно обозначить свою территорию, где созданные им законы и условность властвуют безраздельно. Тогда такие искусства и культурные явления смогут обращаться к человеческой личности как таковой, внутренне не тождественной своему социальному слою, своей социальной роли. Эстетическая автономность, свобода художественной формы и духовная, личностная свобода воспринимающего субъекта станут главными чертами культуры, уже ориентированной не на следование канону, а на интенсивный и сознательный поиск нового, чуткую реакцию на жизненные перемены и готовность социокультурные перемены инспирировать.

В храмовых действиях начинает формироваться видимое, но недостижимое «там» множество культурных явлений Нового и Новейшего времени, от театрального действия на сцене-коробке до музейной экспозиции с табличками «руками не трогать», от стеклянной витрины с подсветкой до экранного пространства ТВ или компьютера.

Прежде чем культура придет к дистанционному общению по телефону, дистанционному поглощению информации из интернет-пространства, недостижимое для непосредственного тактильного контакта, необходимы века развития принципа раздельности телесной и духовной деятельности. Начала этому положены идеей христианства о двойственной природе человека, чья душа и тело могут пребывать в конфликте, бороться за влияние на поступки индивида.

В своей работе «Оптические медиа» Фридрих Киттлер описывает историю технического рождения современной визуальной культуры. Автор подробно останавливается на эпохе Реформации и контрреформации, когда католическая церковь активизировала борьбу за души верующих и применяла для этого всевозможные технические приспособления, такие как самегга obscura, laterna magica и пр. [10, с. 45]. Все эти приспособления создавали разного рода оптические иллюзии, вели игру со светом и тенью. Однако не следует забывать, что для начала требовалось ввести в культурный обиход саму идею использования искусственного света или трансформированного естественного света в замкнутой среде. Общедоступным местом, где протекали зрелища при искусственном освещении, прежде всего являлся храм. Освещенное светом свечей, в дымке паникадила, пространство меняло свой облик, обретая эстетическое качество смоделированной, условной реальности.

Важнейшей составляющей храма, прежде всего готического, относящегося к позднему Средневековью, явился витраж. В витраже происходит слияние света и цвета, их преображение в магическое свечение. Оно словно наглядно демонстрирует присутствие Святого Духа в среде цивилизованного обитания и духовной активности. Как писал Е.И. Ротенберг, витражи готических соборов являют собой «спиритуализацию образов на уровне наивысшей трансценденности» [7, с. 93]. Образная среда отъединяется от зримой и осязаемой реальности, краски обретают «астральное звучание» [7, с. 92]. Витраж становится зоной концентрации духовной энергии, благодаря которой земная материя видится развоплощаемой, дематериализуемой, пронизанной божественным светом.

Фактура же электронного экрана обладает магическим мерцанием, создает иллюзию проникновения взора зрителя в глубину, сквозь изображение без его деструкции. Светящиеся экраны (не случайно вытесняющие из повседневного быта настольные лампы, поскольку реализуют и функцию освещения) сходны с витражами в своей видимой фактуре, в слиянии цвета

и света. Когда мы говорим об особенной власти экранных образов, о власти визуальных средств массовой коммуникации в XX-XXI вв., возможно, следует учитывать генетическое родство экрана с витражом, не просто несущим те или иные изобразительные композиции.

Цифровое изображение, вошедшее в культурный обиход на рубеже XX-XXI вв., само по себе, вне содержания конкретных видеоматериалов, преобразует визуальный облик мира, сообщая ему приглушенное свечение. Благодаря цифровым носителям оно оказывается присуще живым телам и неодушевленным предметам, земным ландшафтам, космическим далям, недрам Земли, любым достоверным и искусственно смоделированным пространствам. И витраж, и включенный электронный экран, и цифровое изображение на киноэкране похожи на чудесные кристаллические тела, заключающие в себе невидимый источник энергии.

Большинство зрелищ в Новое время далеко от сакральности. Однако, как нам представляется, глубоко закономерно то, что средства массмедиа претендуют на сакрализацию своей власти, на обладание священной истиной о смысле жизни, об эстетических и этических идеалах и пр. В значительной мере им удается быть законодателями массовых стереотипов социального поведения и мировосприятия. Так происходит не в последнюю очередь потому, что они обладают иллюзией причастности к сверхчеловеческому, магическому свечению, к божественному началу.

В эпоху религиозного дефицита XX в. множество людей на подсознательном уровне могли нуждаться в повседневных «источниках» духовной энергии, в освещающей и просвещающей иллюминации, привносящей в их жизнь нечто подлинное, некие высшие смыслы. В начале XXI в., после крушения последней большой идеологии, коммунистической, мир переживает еще и идеологический дефицит, что закономерно совпадает с новым витком развития экранной культуры. Зависимыми от нее становятся огромные человеческие сообщества. В культурном подлинности современности мерцающий экран претендует на ста-

тус зоны чуда, откровения, нисхождения потустороннего надчеловеческого смысла в земную повседневность.

Символично и то, что в своей типичной архитектуре нынешние торговые центры стремятся наследовать грандиозную высоту сводов и купольного пространства, некогда характерного для храмов. При этом вертикаль размывается для свободного вознесения взоров посетителей ввысь, в пустом воздушном пространстве, обрамленном многоярусными галереями – так и хочется их назвать кругами потребительского рая. Физическое же вознесение в границах интерьера здания может буквально даровать прозрачный лифт. Для многих людей торговый центр – единственное регулярно посещаемое здание, потолок которого не давит и не перекрывает полностью направление взгляда ввысь, к небу. Некоторые улицы городов, сплошь расчлененные на витрины магазинов, повторяют принцип деления храма на нефы, каждый из которых содержит свою скульптурно-изобразительную композицию. Цивилизация потребления продолжает пользоваться структурами, рожденными в христианском культурном пространстве.

Город Нового времени, тяготеющий к правильному строению с прямоугольными пересечениями улиц, словно многократно воспроизводит крестовое строение христианской базилики. Прямоугольное перекрестие линий освобождается от сакральной семантики, преодолевает рамки храмового интерьера и становится организующим первоэлементом городской среды. Прямоугольные линии креста размываются в перекрестиях путей сообщения в урбанистических структурах. Правильная прямоугольность, унаследованная от христианского храма и модифицированная, создает ощущение логично и предсказуемо структурированной, цивилизуемой бесконечности.

Итак, многие существенные аспекты культуры не только Средневековья и Ренессанса, но также Нового и Новейшего времени видятся связанными с феноменом замкнутого и насыщенного визуальными образами интерьера католического храма – носителя многообразных информационных ресурсов, традиций организации предметно-пространственной среды, инспиратора индивидуальной и коллективной духовной деятельности.

Библиографический список

1. Гуревич, А.Я. Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства. – М., 1990.
2. Элиас, Н. О процессе цивилизации. Социогенетические и психогенетические исследования: в 2 т. – М.; СПб., 2001.
3. Хейзинга, Й. Осень средневековья. – М., 1988.
4. Нессельштраус, Ц.Г. Искусство раннего Средневековья. – СПб., 2000.
5. Ротенберг, Е.И. Искусство поздней готики. Исторические условия и общая художественная проблематика // Классическое искусство от древности до XX века. – М., 2007.
6. Уэбстер, Ф. Теории информационного общества. – М., 2004.
7. Ротенберг, Е.И. Искусство готической эпохи: система художественных видов. – М., 2001.
8. The Revels History Of Drama In English. V.1. Medieval Drama. – London: Methuen, 1983.
9. Bond, F. An Introduction To English Church Architecture. From The Eleventh To The Sixteenth Century. – London, 1913. – Vol. 1.
10. Киттлер, Ф. Оптические медиа. – М., 2009.

Bibliography

1. Gurevich, A.Ya. Srednevekoviy mir: kul'tura bezmolstvuyuthego bol'shinstva. – M., 1990.
2. Ehlias, N. O processe civilizacii. Sociogeneticheskie i psikhogeneticheskie issledovaniya: v 2 t. – M.; SPb., 2001.
3. Khyoyzinga, Yj. Osenj srednevekov'ya. – M., 1988.
4. Nesseljshtaus, C.G. Iskusstvo rannego Srednevekov'ya. – SPb., 2000.
5. Rotenberg, E.I. Iskusstvo pozdnej gotiki. Istoricheskie usloviya i obthaya khudozhestvennaya problematika // Klassicheskoe iskusstvo ot drevnosti do KhKh veka. – M., 2007.
6. Uehbster, F. Teorii informacionnogo obthestva. – M., 2004.
7. Rotenberg, E.I. Iskusstvo goticheskoy ehpokhi: sistema khudozhestvennikh vidov. – M., 2001.
8. The Revels History Of Drama In English. V.1. Medieval Drama. – London: Methuen, 1983.
9. Bond, F. An Introduction To English Church Architecture. From The Eleventh To The Sixteenth Century. – London, 1913. – Vol. 1.
10. Kittler, F. Opticheskie media. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 07.12.11

УДК 008

Neretin O.P. CULTUROLOGICAL DISCOURSE IN THE EVALUATION OF THE MODERN SOCIAL TRANSFORMATIONS.

The article is about the culturological approach and discourse as a form of analysis and prognostic evaluation of the contemporary social reality.

Key words: culturological discourse, culture as a lifestyle model of development of Russian society.

О.П. Неретин, канд. политических наук, директор Департамента науки и образования Министерства культуры Российской Федерации, г. Москва, E-mail: nir@kemguki.ru

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ОЦЕНКЕ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

Рассматривается культурологический подход и дискурс как форма анализа и прогностической оценки современной социальной реальности.

Ключевые слова: культурологический дискурс, культура как образ жизни, модели развития российского общества.

Проблема концептуализации современной российской реальности средствами социальных наук представляет значительную сложность. Она встала в полный рост в период распада СССР, который не прогнозировался отечественными социальными мыслителями. Может быть, под влиянием этого стресса некоторые отечественные исследователи негативно оценивают способность современной отечественной социальной науки создавать адекватную картину социальной реальности. Отставание науки выражается в том, что на практике реформы происходят стихийно. Кордонский С. приходит к выводу, что существующие социологические, политологические, экономические разработки не обладают адекватными способами концептуализации социальной реальности. В них отсутствует соответствующий язык описания, а создаваемые проекты имеют статус образов «желаемого будущего». Эти продукты имиджевых политтехнологий имеют манипулятивный смысл и плохо учитывают имеющиеся объективные предпосылки. Концептуальный аппарат заимствуется из западных учебников [1] и не соответствует сложившейся в России социальной и прочей стратификации.

Если мы обратим внимание на образ российской реальности, создаваемый современным социологическим дискурсом, то увидим, что он крайне неблагоприятен [2]. *Социологический подход, опирающийся на марксистские концепты или на концепты теории стратификации рисует крайне пессимистическую картину социальной реальности современной России. Однако в этом образе абсолютно отсутствуют те концепты, которые отражают тенденции модернизации и связаны с социальной реальностью информационного общества.*

В аспекте существующих социальных неравенств особое внимание необходимо обратить на то, что большая часть россиян убеждена в отсутствии в России адекватной оценки интеллектуальных усилий и квалификаций, а это делает неубедительными затраты, вкладываемые в формирование и накопление человеческого капитала. В результате в процесс реального инвестирования ресурсов в развитие человеческого капитала вовлекается весьма незначительная часть наших сограждан.

Фиксируется рост недовольства россиян повседневной ситуацией в социальной сфере на фоне сравнительно благоприятной экономической обстановки в стране. Значительную часть общества уже не устраивает социально-экономическая модель, которая предполагает стабильность без развития, стабильность без конвертации экономического роста в улучшение качества жизни, если не всех, то большинства граждан. Причем, по таким важным сторонам жизни, как бедность, социальная справедливость, ситуация с детскими дошкольными учреждениями, с высшим образованием, здравоохранением, жильем, экологией, личной безопасностью, доля критических оценок заметно превышает долю положительных.

Актуальной является задача смягчения социальной стратификации, без чего, с нашей точки зрения, либо понижается точка насыщения (приближается социальный взрыв), либо происходит социальная деградация больших слоев собственного населения, в том числе из-за роста смертности, люмпенизации, роста потребительства, социального иждивенчества, наркомании, алкоголизма и пр. [3].

Все социальные группы, за исключением высокодоходной, отмечают, что справедливости в обществе стало меньше, как

бы сигнализировать органам власти, что все реформы, и, прежде всего, реформы в социальной сфере, должны быть нацелены на обеспечение принципа общего блага, равных возможностей, и, наоборот, принцип «элитизации» доступа к качественным социальным услугам должен быть ограничен. Общий вывод М.К. Горшкова таков: результаты наших исследований свидетельствуют о заметном разрыве между общественными ожиданиями и реальной повседневностью в социальной сфере. Данные исследований ИС РАН показывают, что пока недовольство многих россиян носит безадресный характер. В обществе сформировалось устойчивое мнение о малой пользе общественного и политического участия и что наилучшей жизненной стратегией является организация в своем непосредственном окружении социальных, экономических ниш, в которых люди ощущают себя более или менее комфортно. Иначе говоря, среди большинства россиян сегодня явно доминирует ставка на самих себя либо на ближайший круг – семью, друзей, товарищей по работе и т. д., а сложившиеся отношения между государством и обществом все больше складываются по принципу «вы нас не трогайте, и мы вас трогать не будем» [4].

Таким образом, противоречие между возможностями и степенью их реализации – одно из основных в социальной структуре современного российского общества. Однако такого рода «дискурс неблагоприятия» не дает рецептов выхода из неблагоприятной ситуации и не указывает на креативные силы модернизации. Кроме того, в случае абсолютного социального пессимизма остается непонятным отсутствие социального взрыва. Можно предположить, что в условиях исчерпанности мобилизационного потенциала кризис переместился в культурно-антропологическую область. В настоящее время происходит смена культурно-антропологического облика населения современной России за счет интенсивной миграции.

Как это ни парадоксально, но положительное значение «ситуации постмодерна» заключается в повышении роли культурологического дискурса для методологии социального и гуманитарного познания.

Если в экономической теории человек может быть представлен как «товар» (товар – рабочая сила), «социальный капитал», в политической теории как политический актор, то с точки зрения используемой нами теории человек – это культурно-историческое существо – «личность».

Точно также мы будем рассматривать общество и социальный процесс. Если с позиции «экономизма» общество есть функция производства, с точки зрения технократизма общество и общественный прогресс есть функция техники, например, информационных процессов, с точки зрения психоанализа человек и общественные движения являются продуктом витально-сексуальной либидозной энергии, то с точки зрения реализуемой нами культурологической концепции общество есть функция культуры.

В первую очередь это будет обозначать, что личность и общество мы будем анализировать как продукт реализации и функционирования культуры – культурных норм, ценностей и пр. Основными потребностями и заботами человека также будут представлены культурные потребности, интересы и цели деятельности. Соответственно, все основные проблемы и противоречия общественной системы по имени «Россия» будут трактовать

ваться как генетически и функционально уходящие своими корнями в культуру.

Генетически современная Россия восходит к тем трансформациям, которые произошли в ходе деконструкции (перестройки) СССР. Россия обрела свой новый статус в результате изменения советского культурного пространства в постсоветское и перехода двупольного мирового сообщества в многополюсное.

С точки зрения избранного нами культурологического подхода произошедшая деконструкция была закономерным процессом. Любая деконструкция есть результат некоторых противоречий: в рассматриваемом нами аспекте современная Россия возникла в результате разрешения основного культурно-цивилизационного противоречия СССР – противоречия между сложившейся формой культуры и ее цивилизационными формами реализации. Идеологически советская культура опиралась на идею прогресса, гуманизма, всестороннего и гармонического развития личности. Цивилизационно эта форма культуры была облечена в рамки закрытого общества, авторитарно-бюрократических его организации, технологические и организационные формы, жестко соответствующие централизованному индустриальному обществу.

Потребности экономико-технологического характера на стадии перехода к информационному обществу требовали иной социальной и культурной организации. Однако существующие формы политической и идеологической культуры в своих авторитарно-бюрократических формах тормозили диверсификационные процессы. Поскольку СССР входил в число ведущих мировых держав, то противоречие между существующей формой культуры и потребностями цивилизационного развития не заставляло себя ждать, так как педалировалось международными, глобальными тенденциями. Диверсификация социокультурного пространства по имени «СССР» произошла через его переструктурирование – распад прежней формы социокультурных связей и конструирование новых форм социокультурных общностей.

Итак, основное противоречие – культуры и цивилизации – разрешилось путем создания новых социокультурных общностей. То, что такое противоречие характерно для продвинутых социумов этого периода, хорошо продемонстрировано разными исследователями, например, в произведениях А. Тоффлера, Ф. Фукуямы [5] и др. Так, Ф. Фукуяма всесторонне доказывает, что в течение второй половины XX века в США – так же, как и в других экономически развитых странах – постепенно был осуществлен переход к тому, что получило название «информационное общество», «век информации» или «постиндустриальная эра» и что составило резкий динамический рывок в межпоколенной сфере. Футуролог Элвин Тоффлер дал этому переходу название «Третья волна», полагая, что в конечном итоге она будет так же логична и последовательна, как и две предыдущие волны в человеческой истории: переход от охоты и собирательства к земледелию, и далее – переход от земледелия к промышленному производству.

Этот переход состоит из ряда связанных друг с другом элементов. В экономике производство как источник богатства все в большей степени заменяется сферой обслуживания. Типичный работник информационного общества занят не в сталелитейном цехе или на автомобильной фабрике, а в банке, в фирме программного обеспечения, в ресторане, университете или в агентстве социального обслуживания. Роль информации и интеллекта, воплощенных как в людях, так и во все более умных машинах, становится всеобъемлющей, а умственный труд все шире заменяет труд физический. Производство глобализируется по мере того, как недорогие информационные технологии делают все более легким распространение информации через национальные границы, а средства быстрой связи – телевидение, радио, факс и электронная почта – размывают границы устойчиво существовавших в течение долгого времени культурных сообществ. Иерархии всех видов, и политические, и корпоративные, подвергаются давлению и начинают распадаться. Власть больших, негибких бюрократических образований, которые стремились посредством правил, предписаний и принуждения контролировать все и вся в пределах своей сферы влияния, была подорвана переходом к экономике, основанной на знании; это способствует росту самостоятельности индивида, обретаемой благодаря доступу к информации [6].

По мере эволюционного развития локальных цивилизаций происходят различные системно-структурные видоизменения устойчивых алгоритмов, при сохранении культурного ядра «матрицы». Так процесс всемирной глобализации связывает между

собой локальные цивилизации все более тесными узами в культуре, информации, политике. Перед ними встает перспектива интеграции в мировое «информационное» сообщество. Развитие локальных обществ в современную эпоху обеспечивается равноценным многообразием алгоритмов «матрицы» цивилизации. При подобном рассмотрении динамики локальных цивилизаций попытки на практике развиваться с опорой на «монофактор» бесперспективны. К тому же, если он понимается как экономический фактор, то такая точка зрения ограничивает в целом систему социокультурных, коммуникативно-информационных, технологических, ценностных, этнопсихологических, политико-правовых, этико-религиозных, эстетико-художественных социокодов.

В то же время, как это ни парадоксально, но при всех сложностях, которые переживает Россия, наступление информационного общества может облегчить процесс устройства российской цивилизации. Постиндустриальное общество в своем развитии использует культурное разнообразие. Оно может пользоваться сохранившимися элементами архайческих культур, включая всё многообразие, которое дают российская гетерогенность и многонациональность. Возможность соединения многообразия и тех неорганических накоплений, которые мы имеем, с информационными технологиями, механизмами, культурными установками дает России шанс на успешный выход из возникших сложностей. Информационная цивилизация порождает структуры диверсифицированного, сетевого общества [7], которые в определенных условиях могут быть полезными для модернизации российского социума. Кроме того, направление самих трансформаций как для авторитарно-социалистических, так и для империалистических социумов хорошо спрогнозировано в «теориях конвергенции», в теориях так называемого «единого индустриального общества» [8].

Но коснулось ли произошедшее российской культуры? Можем ли мы сказать, что «перестройка», и есть результат кризиса самой советской культуры. Многие могут возразить и такова безоговорочно позиция А.А. Проханова [9], отстаивающего мысли о том, что СССР – это страна самой передовой культуры – образования, науки, искусства и пр.

Конечно, многое зависит от того, как понимать вообще культуру. Иногда приводят факты, противоречащие рассматриваемым нами, что, мол, в эпоху социального и политического кризиса может наблюдаться расцвет поэзии, музыки, театра и пр. видов искусства, его новаторских форм. Наша позиция заключается в другом. Мы считаем, в рамках рассматриваемого нами подхода и принятых идеализаций, что кризис коснулся оснований самого общественного строя – его образа жизни. А культура и есть та форма, которая задает и организует образ жизни людей. «Культура» при этом понимается как образ жизни, механизм адаптации членов этноса к внешней реальности и адаптации реальности к потребностям этноса.

Современная среда очень изменчива и подвижна, а генетические возможности приспособляемости человека почти исчерпаны. Поэтому для комфортного, благополучного существования человека необходимо тесное динамическое единство человека и окружающих условий существования. В связи с этим встает проблема образа жизни. Образ жизни человека – это вся совокупность способов жизнедеятельности, способов существования человека в рамках некоторых природно и социально лимитирующих факторов. Качество жизни – это мера взаимодействия между социумом (этносом) и лёгкостью или затруднённости удовлетворения потребностей. Качество жизни чаще всего определяют по степени удовлетворения основных материальных потребностей людей. В более широком плане – качество жизни есть мера благополучного существования человека при данных условиях. При этом, человеку и человечеству свойственно в целом стремление к неограниченному росту потребностей. Качество жизни обеспечивается динамическим равновесием индивида со средой, совпадением жизненных стереотипов и возможностей их реализации. Нижний предел обеспечения потребностей тоже очевиден. Этим критерием является ухудшение здоровья и гибель индивида. Снижение качества жизни является главным фактором социального стресса и ухудшения показателей здоровья. Рост смертности, заболеваний, сокращение продолжительности жизни есть свидетельство того, что лимитирующие рамки среды очень сузились. При этом кризис адапционного механизма есть не частный показатель, а показатель кризиса этнической культуры социума. Он может быть частью сложного, системного кризиса в обществе. «Вызов» (А. Той-

нби) всегда является результатом кризиса образа жизни. Он может иметь различную природу – внешнюю и внутреннюю, экономическую, экологическую, геополитическую, военную, политическую и др.

Сущность современного российского кризиса можно обозначить как антропологический кризис. Одно из главных его проявлений – это кризис семьи, повлиявший и на отрицательный прирост населения. Это не просто демографическое эхо войны или результат перехода к более высокому уровню жизни. С нашей точки зрения, это является кризисом образа жизни, проявляющегося в распаде семейных ценностей, росте индивидуализма, эгоизма, потребительства.

Пагубной причиной и показателем деградации образа жизни и деформации продуктивных жизненных ценностей является высокий уровень преступности. Высокий уровень преступности может послужить причиной того, что обычно законопослушные и придерживающиеся норм члены общества начинают испытывать недоверие к другим и потому менее охотно взаимодействуют с ними на самых различных уровнях.

Некоторые авторы, например В.Н. Орлов и О.И. Карпукhin, еще в 1990 году писали об отчуждении культуры в условиях государственного социализма в СССР [10]. В конце 1989 года журнал «Социологические исследования» организовал в Ленинграде круглый стол редакции на тему «Отчуждение при социализме». Обсуждались экономические, социальные, политические, психологические аспекты проблемы. Особое внимание было уделено фактам проявления отчуждения в молодежной среде. Речь шла в традиционном ключе – от «отчуждения в сфере труда» к «отчуждению в сфере досуга», от анализа «массовидных» форм отчуждения к «личностному» их измерению. Они считают, что культурологический аспект проблемы выпал из поля зрения ее участников.

В своей статье В.Н. Орлов и О.И. Карпукhin предложили другой подход к проблеме – не от отчуждения труда к отчуждению в культуре, а напротив, от «отчужденной» культуры к «отчужденному» труду. Тем самым был предложен нетрадиционный подход к ее решению, который предполагает строить анализ, исходя, прежде всего, из фактов культуры в контексте актуальной тогда темы «культура и перестройка». Ученые размышляли, как правило, об экономико-политических сторонах перестройки, а вот о ее культурных, нравственных и эстетических аспектах больше умалчивали.

Перевод проблемы «культура и перестройка» в ракурс «культура и отчуждение» в условиях государственного социализма в СССР как раз и есть характеристика состояния Вызова. Это нашло выражение в отчуждении культуры от труда: культура стала существовать как бы сама по себе и для себя, а работники материального производства постепенно стали относиться к культуре безразлично, как к чуждому, далеко не всегда понятному для них явлению. В 1920–30-е годы был создан барьер культурно-просветительными учреждениями, которые превратили творческую деятельность в «культурно-просветительскую работу», призванную повышать уровень духовного «обслуживания» населения, т. е. заполнять досуг культурными поделками, называемыми результатами «народного творчества». Произойди дифференциация, точнее – «элитизация»: для одних по-прежнему были доступны театры, концерты, для других – клуб на долгие годы стал единственным «очагом культуры», если учесть, что он «культурно» обслуживал преимущественно тех, кто постоянно проживал в общехитиях, т. е. в антисоциальных и антикультурных условиях.

Отчуждение выразилось и в появлении и бурном развитии «альтернативной» культуры, существующей помимо и вне государственных и профсоюзных учреждений. Примером тому может служить возросшая популярность авторской песни, увеличение количества студий, рок-ансамблей и т.п. Развитие административно-командной, бюрократической системы привело в определенной степени к стагнации культуры, ее застою, развитию так называемого соц-, а может быть, «сюр»-реалистического искусства, предназначенного для воспроизводства механизмов тоталитарного этатизма. Понятно, что у населения со вкусами эрзакультуры нет потребности в высоком художественном дизайне бытовой техники, транспорта и пр. С другой стороны, недаром отечественные дизайнеры десятилетиями не имели стимула к разработке высокохудожественных качеств бытовой и пр. техники. Можно согласиться с Орловым и Карпукhinым, что отчуждение культуры от человека выражается, прежде всего, в том, что она фактически перестала оказывать эффектив-

ное воздействие на духовное, нравственное развитие личности, а личность перестала испытывать потребность в культуре, в обладании ее ценностями. Как свидетельствуют данные отраслевой социологической службы Министерства культуры РСФСР, десятая часть взрослого населения краевых и областных центров оказывается полностью или почти полностью вне сферы деятельности и влияния учреждений культуры и искусства, обходится без них [11].

Современный антропологический кризис есть в терминологии культурно-исторических типов очередная Вызов, не справившись с которым социум по имени «Россия» исчезнет. Подчеркиваем, речь идет не просто о задачах экономической или технологической модернизации, как это иногда представляют некоторые авторы, сводя все к проблеме технологических инноваций [12].

Советский тоталитаризм и авторитаризм был политической, организационной и идеологической формой мобилизационной культуры, которая способствовала переходу России (СССР) на индустриальную стадию экономики. Однако, как и всякая мобилизационная форма, она может действовать лишь ограниченное время и не может являться формой «нормальной жизни». Нормализация может происходить за счет создания соответствующих культурно-институциональных норм и ценностей – соответствующих форм трудовой, правовой, нравственной, политической, эстетической культуры. Не завершив этот процесс, Россия (СССР) оказалась втянутой в глобализационные формы трансформации.

С начала 70-х до начала 90-х годов по Латинской Америке, Европе, Азии и по бывшему коммунистическому миру прокатилась волна возникновения новых демократических режимов. Она стала дальнейшей манифестацией либеральных эгоистических ценностей. Однако в таких странах, как Россия, «Великий разрыв», с нашей точки зрения, сопряжен еще с рядом обстоятельств. К ним относятся: а) кризисность российского социума; б) крайняя неравномерность экономического развития регионов и отраслей, центра и периферии; в) низкое качество (уровень) социального капитала; г) значительные деформации социализации; д) высокий уровень социального неравенства и отчуждения; е) неравномерность условий существования – жизни и быта.

Существующий тип организации российского социума и тип личности утратил способность к инновациям, пассионарным толчкам, революционным взрывам. Социальная энергия не имеет преимущественной реализации в область социальных, экономических, культурных самореализаций индивида. Ответ на Вызов в очередной раз с 1960 года не найден. Попытка перестройки и ускорения 1985 года оказалась неудачной. Физическое вымирание доминирующего этноса на геополитическом пространстве России есть свидетельство отсутствия Выхода. Обращение к традиционным религиям пока лишь консервирует ситуацию, но не дает Ответа на Вызов.

Сложность положения России в том, что она сама находится с 1990 гг. в состоянии кризиса. Экономический и социальный уклад, сформировавшийся в течение 1990-х годов совмещает в себе самые различные и, казалось бы, несовместимые «фрагменты» [13]: технологически передовой постиндустриализм и квазирынки, возродившуюся архаику и натуральный обмен, криминальную экономику, подневольный труд, индустриализацию, постиндустриализацию и деиндустриализацию. Такое экономическое и технологическое разнообразие создает ниши для социализации личности как в позитивном, так и в самом негативном направлении. В развитых странах 70 % прироста ВВП происходит за счет наукоемкого производства. Доля России на мировом рынке хайтека – около 1 %. Бюджет всей российской науки составляет 2 млрд дол., а в Китае – 28 млрд дол. Россия регистрирует в 10 раз меньше патентов, чем Япония, в 6 раз меньше патентов, чем США, в 2 раза меньше, чем маленькая Корея. Из этих немногих изобретений у нас внедряется только 0,5 %. Результативность науки высчитывается как сальдо экспорта-импорта технологий. У России этот показатель «-361», у США – «+24 844» [14]. Если к этому добавить, что в России в 2003 г. исследованиями и разработками было занято 858 470 человек, а в США около 5 млн, то сложно думать о мировых приоритетах. Профессор В. И. Тарушкин отмечает: «Сегодня мировой рынок новых прорывных технологий и научной продукции – самый привлекательный и прибыльный. Ежегодный оборот на таком рынке составляет почти 3 трлн дол., что в несколько раз превышает оборот всех сырьевых ресурсов, включая нефть. И вот из такого «пирога» США получает 39 %, Япония – 30, Германия – 16, а доля России составляет лишь 0,3 %». И далее: «В ведущих

странах доля науки, образования, прогрессивных и наукоемких технологий, т. е. составляющих научно-технического прогресса в валовом внутреннем продукте, достигает 95 %, а в России не превышает 5–10 %» [15].

Мы хотели бы прокомментировать это так, что в технологически продвинутых странах гуманитарная составляющая прогресса, основанная собственно на достижениях познания и культуры – образовании и науки, – доминирует, а ведущими формами производства являются человекоцентричные, ориентированные на человека.

Одна из особенностей современного социального порядка России заключается в том, что социальный разрыв, возникающий под влиянием экономико-технологических изменений, обусловлен не внутренней, а внешней инновационной волной. Человеческий капитал современной России во многом не подготовлен для потребностей информационной цивилизации. Другими словами, по определенным причинам та форма культуры (и образа жизни), которая доминировала в стране, не соответствует передовым образцам культуры супериндустриального и информационного общества.

Элементарным примером является современная автомобилизация. С удовольствием пересаживаясь в «Тойоты» и «Фольксвагены» россияне, в лице своих топ-менеджеров, оказались элементарно не способными перенять зарубежный опыт упорядочивания дорожного движения и обеспечения нормальных парковок. Кроме того, процессы вестернизации, обуржуазивания ценностей и коммерциализации отношений обострили их переоценку небывало, фактически показали несостоятельность мифов соборности, духовности, особой души. Общий низкий уровень социального капитала (читай «культуры») в стране обнаруживается то тут, то там в самых разных формах. Можно сказать, что уровень, характер и состояние культуры личности, востребованной видами и уровнем деятельности супериндустриального и информационного общества, остаются нетипичными для российского общества. И напротив, типичным остается неумение создать продукты высочайшего дизайнерского (читай культурного) уровня, например, в области автомобилестроения; безобразная производственная и технологическая культура, примерами чего могут быть Чернобыльская авария и авария на Саяно-Шушенской ГЭС, теплоходе «Булгария» и др.; низкий уровень быденной, повседневной культуры и др. Попытка заменить мораль законом оказывается никчемной, так как отсутствие нравственной подосновы права делает невозможным саморегуляцию социального капитала, а право все ситуации предусмотреть не в состоянии.

О тупиковом характере современного образа жизни (читай «культуры») и сопутствующей ему социализации говорит современная демографическая ситуация. Социологи и демографы давно уже предупреждают о депопуляции: чтобы страна не вымирала, каждая российская семья должна рожать 2,8 детей. А у нас этот показатель равен 1,8 (ср.: в Африке – 5 детей в среднем на женщину). При этом, только 6,6 % семей с тремя и более детьми, и, если к ним добавить 28 % с двумя детьми, получается, что только одна треть российских семей выполняет репродуктивную функцию [16].

Балашов Л. Е. полагает, что болевая точка современной цивилизации и ее конфликта с культурой в том, что не удается соединение двух важнейших факторов жизни: нормального воспроизводства населения и развития цивилизации. Мы уже говорили о конфликте культуры и цивилизации, который в условиях современной России проявляется в самых разных формах. Низкая рождаемость, вымирание в нашем случае являются резуль-

татом разрушения традиционной культуры и нецивилизованности. Под нецивилизованностью мы имеем в виду низкий уровень культуры, потребной для постиндустриального общества, а также то, что современное российское общество в числе ведущих приоритетов имеет не семью и ребенка, а обогащение, наслаждение. И напротив, мы видим, что социумы типа современного индийского или китайского сохраняют как высокую рождаемость на основе культа семьи, так и потенциал прорыва в информационное общество. При этом, бесспорен такой факт, как ухудшение благосостояния российской семьи в результате рождения ребенка, труд родителей по-настоящему не оценен обществом [17]. Поэтому мы считаем, что можно говорить об антропологическом кризисе как современной цивилизации, так и России. Однако сказанное не означает, что проблема народонаселения не будет решена в России. Явно, что она будет решаться за счет миграции, как это делается в старой Европе. При этом очевидно изменение физического и культурного антропологического облика российского человека в ближайшем столетии (десятилетиях).

Сохранит ли Россия свою целостность при этом? Это, опять-таки, вопрос культурологический – вопрос о культурной идентичности населения на геополитическом пространстве по имени «Россия». Эта болевая точка отечественной культуры тесно связана с проблемами социализации и ассимиляции мигрантских общностей.

В современных условиях происходит прагматизация и коммерциализация системы образования – ориентация почти исключительно на подготовку специалистов-профессионалов. При этом упускается из виду то, что отечественное образование осуществляет не только профессиональную социализацию, но и гражданскую социализацию, в том числе отвечающую за российскую идентичность [18]. Для России понятие «образование» включает традиционно единство школы, как таковой, фундаментальной науки, как неотъемлемой основы для подготовки специалистов, и гуманитарной культуры, как основы духовного единства народов, населяющих Россию. Весь комплекс гуманитарного знания в целом является средством создания той среды, которая и образует ценности цивилизационного феномена по имени «Россия». Поэтому, с точки зрения модернизационных задач ведущим звеном является продвижение в гуманитарной сфере: наука, образование, культура, образ жизни.

Модернизация социокультурной сферы имеет также альтернативные варианты. Взаимодействие альтернатив является залогом генерирования новых продуктивных направлений. В то же время, это не означает отсутствия культурных доминант. Так, с точки зрения К. Э. Разлогова, основные прогностические модели будущего России с культурологической точки зрения таковы [19]: 1) победа культурного консерватизма и попытка стабилизации страны на основе ее особого пути, что продлевает существование страны на 50–100 лет; 2) прямое подчинение глобализационным тенденциям и превращение в мировую культурную провинцию; 3) интеграция в мировое сообщество на равных правах через приоритетное развитие достижений информационной и отечественной культуры.

К сожалению, развитие пока идет в рамках первого и второго вариантов.

Таким образом, существуют различные варианты прогнозных моделей для будущего России. Основной позитивный выход находится в рамках не сырьевой и даже не в рамках экономической, а в рамках культурологической модели, ориентированной на продвижение в одну из альтернативных форм постиндустриальной цивилизации.

Библиографический список

1. Кордонский, С. Социальная реальность современной России [Э/п]. – Р/д: <http://polit.ru/article/2004/05/11/kordon/>
2. Горшков, М. К. Российское общество как новая социальная реальность. Вместо предисловия // Россия реформирующаяся. Ежегодник / отв. ред. М. К. Горшков. – М., 2007. – Вып. 6.
3. Литвинов, В. А. Социальная стратификация и уровень жизни в современной России // Россия и современный мир. – 2008. – № 2 (59).
4. Подробнее см. в аналитическом докладе ИС РАН «Социальные неравенства в социологическом измерении». – М., 2006.
5. Бэлл, Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на Западе. – М., 1983; Bell, D. The Social Framework of the Information Society. – Oxford, 1980; Сорокин, П. Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992.; Masuda, J. The Information Society as Post-Industrial Society. – World Future Society, 1981; Castells, M. The Information Age: Economy, Society and Culture. – Vol. I–III. – Oxford: Blackwell Publishers, 1996–1998; Тоффлер, О. Третья волна. – М., 2002.; Фукуяма, Ф. Великий разрыв / пер. с англ.; под общ. ред. А. В. Александровой. – М., 2004.
6. Фукуяма, Ф. Великий разрыв.
7. Castells, M. Information Age: Economy, Society and Culture. – Oxford, 1996–1998. – Vol. I–III.
8. Теории конвергенции Р. Арона, Д. Гэлбрэйта и др.
9. Программа «Особое мнение» на радио «Эхо Москвы»: «...советская культура – это была культура большого стиля. Как только рухну-

- ла советская культура, мы живем в атмосфере абсолютного бескультурья, бессмыслицы, невежества, в отсутствии крупных идей культурных, философских и научных» [Э/р]. – Р/д: <http://www.echo.msk.ru/programs/personalno/669729-echo/>
10. Орлов, В. Н., Карпукhin О.И. Культура и отчуждение // Социологические исследования. – 1990. – № 8.
 11. Участие населения краевых и областных центров РСФСР в культурной жизни (некоторые итоги социологического исследования). – М., 1987.
 12. Гриценко, В.П. Кризис социального порядка в связи с технологической революцией и экономическим кризисом: Материалы круглого стола на тему «Взаимоотношение личности и общества в условиях социально-экономической нестабильности» // Общество и право. – 2009. – № 5(27).
 13. Покровский, Н.Е. Транзит российских ценностей: нереализованная альтернатива, анатомия, глобализация // Глобализация и постсоветское общество / ред. А. Согомонов, С. Кухтерин. – М., 2001.
 14. Лесков, С. Академия на медленном огне // Изв. – 2006. – 29 июня.
 15. Тарушкин, В.И. Интеллектуальный потенциал России. Нужна национальная стратегия создания конкурентоспособной научной продукции [Э/р]. – Р/д: http://www.center.ru/riassite/index.php?page=1&tbl=tb_88&id=992/
 16. [Э/р]. – Р/д: <http://vip.subscribe.ru/person/390>
 17. Балашов, Л.Е. Человечеству грозит гибель от депопуляции, если... (арабески мысли, отрывки из книг, рукописей). – М., 2009.
 18. Садовничий, В. А. Выступление ректора Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова на Всероссийском совещании заведующих кафедрами гуманитарных и социально-экономических дисциплин. – М., 2003. – 20–21 нояб.
 19. Разлогов, К.Э. Государственная политика в сфере культуры // Культура России: Информационно-аналитический сборник 2010 года. – М., 2010.

Bibliography

1. Kordonskiy, S. Socialnaya realnostj sovremennoj Rossii [Eh/r]. – R/d: <http://polit.ru/article/2004/05/11/kordon/>
2. Gorshkov, M. K. Rossiyskoe obshchestvo kak novaya socialnaya realnostj. Vmesto predisloviya // Rossiya reformiruyutayasya. Ezhegodnik / otv. red. M.K. Gorshkov. – М., 2007. – Vihp. 6.
3. Litvinov, V.A. Socialnaya stratifikaciya i urovenj zhizni v sovremennoj Rossii // Rossiya i sovremennij mir. – 2008. – № 2 (59).
4. Podrobnее sm. v analiticheskom doklade IS RAN «Socialjnihe neravenstva v sociologicheskom izmerenii». – М., 2006.
5. Behll, D. Socialjnihe ramki informacionnogo obshchestva // Novaya tekhnokraticeskaya volna na Zapade. – М., 1983; Bell, D. The Social Framework of the Information Society. – Oxford, 1980; Sorokin, P. Chelovek. Civilizaciya. Obshchestvo. – М., 1992.; Masuda, J. The Information Society as Post-Industrial Society. – Wolrd Future Society, 1981; Castells, M. The Information Age: Economy, Society and Culture. – Vol. I–III. – Oxford: Blackwell Publishers, 1996–1998; Toffler, O. Tretiya volna. – М., 2002.; Fukuyama, F. Velikiy razrihv / per. s angl.; pod obth. red. A.V. Aleksandrovoy. – М., 2004.
6. Fukuyama, F. Velikiy razrihv.
7. Kastels, M. Information Age: Economy, Society and Culture. – Oxford, 1996–1998. – Vol. I–III.
8. Teorii konvergencii R. Arona, D. Gehlbreyhta i dr.
9. Programma «Osoboe mnenie» na radio «Ehkho Moskvih»: «...sovetskaya kuljtura – ehto bihla kuljtura boljshogo stilya. Kak toljko rukhnula sovetskaya kuljtura, mih zhivem v atmosfere absoljutnogo beskuljturja, bessmihslicih, nevezhestva, v otststviu krupnihk idej kuljtumihkh, filosofskikh i nauchnihk» [Eh/r]. – R/d: <http://www.echo.msk.ru/programs/personalno/669729-echo/>
10. Orlov, V. N., Karpukhin O.I. Kuljtura i otchuzhdenie // Sociologicheskie issledovaniya. – 1990. – № 8.
11. Uchastie naseleniya kraevihk i oblastnihk centrov RSFSR v kuljturnoj zhizni (nekotorihe itogi sociologicheskogo issledovaniya). – М., 1987.
12. Gricenko, V.P. Krizis socialjnogo poryadka v svyazi s tekhnologicheskoy revolyuciej i ehkonomicheskim krizisom: Materialih kruglogo stola na temu «Vzaimootnoshenie lichnosti i obshchestva v usloviyah socialjno-ehkonomicheskoy nestabiljnosti» // Obshchestvo i pravo. – 2009. – № 5(27).
13. Pokrovskiy, N.E. Tranzit rossijskikh cennostej: nerealizovannaya aljternativa, anatomiya, globalizaciya // Globalizaciya i postsovetskoe obshchestvo / red. A. Sogomonov, S. Kukhterin. – М., 2001.
14. Leskov, S. Akademiya na medlennom ogne // Izv. – 2006. – 29 iyunya.
15. Tarushkin, V.I. Intellektualjnihiy potencial Rossii. Nuzhna nacionalnaya strategiya sozdaniya konkurentosposobnoj nauchnoj produkcii [Eh/r]. – R/d: http://www.center.ru/riassite/index.php?page=1&tbl=tb_88&id=992/
16. [Eh/r]. – R/d: <http://vip.subscribe.ru/person/390>
17. Balashov, L.E. Chelovechestvu grozit gibelj ot depopuljacji, esli... (arabeski mihsli, otrihvi iz knig, rukopisej). – М., 2009.
18. Sadovnichij, V. A. Vihstuplenie rektora Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta im. M.V. Lomonosova na Vserossiyskom sovethanii zaveduyuthikh kafedrami humanitarnihk i socialjno- ehkonomicheskikh disciplin. – М., 2003. – 20–21 noyab.
19. Razlogov, K.Eh. Gosudarstvennaya politika v sfere kuljturih // Kuljtura Rossii: Informacionno-analiticheskij sbornik 2010 goda. – М., 2010.

Статья поступила в редакцию 20.12.11

УДК 008

Neretin O.P. CULTUROLOGICAL DISCOURSE IN UNDERSTANDING THE CONTEMPORARY SOCIAL REALITY. The article reviews the culturological approach and discourse as a form of analysis and prognostic evaluation of the contemporary social reality.

Key words: cultural studies discourse, culture as a way of life, patterns of development of Russian society.

О.П. Неретин, канд. политических наук, директор Департамента науки и образования Министерства культуры Российской Федерации, г. Москва, E-mail: nir@kemguki.ru

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ПОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Рассматривается культурологический подход и дискурс как форма анализа и прогностической оценки современной социальной реальности.

Ключевые слова: культурологический дискурс, культура как образ жизни, модели развития российского общества.

Как это ни парадоксально, но положительное значение «ситуации постмодерна» заключается в повышении роли культурологического дискурса для методологии социального и гуманитарного познания.

Если в экономической теории человек может быть представлен как «товар» (товар – рабочая сила), «социальный капитал», в политической теории – как политический фактор, то с точки

зрения используемой нами теории человек – это культурно-историческое существо – «личность».

Точно также мы будем рассматривать общество и социальный процесс. Если с позиции «экономизма» общество есть функция производства, с точки зрения технократизма общество и общественный прогресс есть функция техники, например, информационных процессов, с точки зрения психоанализа чело-

век и общественные движения являются продуктом витально-сексуальной либидозной энергии, то с точки зрения реализуемой нами культурологической концепции общество есть функция культуры.

В первую очередь это будет обозначать, что личность и общество мы будем рассматривать как продукт реализации и функционирования культуры – культурных норм, ценностей и пр. Основными потребностями и заботами человека также будут представлены культурные потребности, интересы и цели деятельности. Соответственно, все основные проблемы и противоречия общественной системы по имени «Россия» будут трактоваться как генетически и функционально уходящие своими корнями в культуру.

Генетически современная Россия восходит к тем трансформациям, которые произошли в ходе деконструкции (перестройки) СССР. Россия обрела свой новый статус в результате изменения советского культурного пространства в постсоветское и трансформации двупольного мирового сообщества в многополюсное.

С точки зрения избранного нами культурологического подхода произошедшая деконструкция была закономерным процессом. Любая деконструкция есть результат некоторых противоречий: в рассматриваемом нами аспекте современная Россия возникла в результате разрешения основного культурно-цивилизационного противоречия СССР – противоречия между сложившейся формой культуры и ее цивилизационными формами реализации. Идеологически советская культура опиралась на идею прогресса, гуманизма, всестороннего и гармоничного развития личности. Цивилизационно эта форма культуры была облечена в рамки закрытого общества, авторитарные формы его организации, технологические и организационные формы, жестко соответствующие централизованному индустриальному обществу.

Потребности экономико-технологического характера на стадии перехода к информационному обществу требовали иной социальной и культурной организации. Однако существующие формы политической и идеологической культуры в своих авторитарно-бюрократических формах тормозили диверсификационные процессы. Поскольку СССР входил в число ведущих мировых держав, то противоречие существующей формы культуры и потребностей цивилизационного развития не заставило себя ждать, так как педалировалось международными, глобальными тенденциями. Диверсификация социокультурного пространства по имени «СССР» произошла через его реструктурирование – распад прежней формы социокультурных связей и конструирование новых форм социокультурных общностей.

Итак, основное противоречие – культуры и цивилизации – разрешилось путем создания новых социокультурных общностей. То, что такое противоречие характерно для продвинутых социумов этого периода, хорошо продемонстрировано разными исследователями, например, в произведениях А. Тоффлера, Ф. Фукуямы [1] и др. Так, Ф. Фукуяма пишет: «В течение второй половины XX века в США – так же, как и в других экономических регионах – постепенно был осуществлен переход к тому, что получило название “информационное общество”, “век информации” или “постиндустриальная эра”». Футуролог Элвин Тоффлер дал этому переходу название «Третья волна», полагая, что в конечном итоге она будет так же логична и последовательна, как и две предыдущие волны в человеческой истории: переход от охоты и собирательства к земледелию, и далее – переход от земледелия к промышленному производству.

Этот переход состоит из ряда связанных друг с другом элементов. В экономике производство как источник богатства все в большей степени заменяется сферой обслуживания. Типичный работник информационного общества занят не в сталелитейном цехе или на автомобильной фабрике, а в банке, в фирме программного обеспечения, в ресторане, университете или в агентстве социального обслуживания. Роль информации и интеллекта, воплощенных как в людях, так и во все более умных машинах, становится всеобъемлющей, а умственный труд все чаще заменяет труд физический. Производство глобализируется по мере того, как недорогие информационные технологии делают все более легким распространение информации через национальные границы, а средства быстрой связи – телевидение, радио, факс и электронная почта – размывают границы устойчиво существовавших в течение долгого времени культурных сообществ. Иерархии всех видов, и политические, и корпо-

ративные, подвергаются давлению и начинают распадаться. Власть больших, негибких бюрократических образований, которые стремились посредством правил, предписаний и принуждения контролировать все и вся в пределах своей сферы влияния, была подорвана переходом к экономике, основанной на знании; это способствует росту самостоятельности индивида, обретаемой благодаря доступу к информации [2].

По мере эволюционного развития локальных цивилизаций происходят различные системно-структурные видоизменения устойчивых алгоритмов, при сохранении культурного ядра «матрицы». Так процесс всемирной глобализации связывает между собой локальные цивилизации все более тесными узами в культуре, информации, политике. Перед ними встает перспектива интеграции в мировое «информационное» сообщество. Развитие локальных обществ в современную эпоху обеспечивается равноценным многообразием алгоритмов «матрицы» цивилизации. При подобном рассмотрении динамики локальных цивилизаций попытки на практике развиваться с опорой на «монофактор» бесперспективны. К тому же, если он понимается как экономический фактор, то это понимание ограничивает в целом систему социокультурных, коммуникативно-информационных, технологических, ценностных, этнопсихологических, политико-правовых, этико-религиозных, эстетико-художественных социокодов.

В то же время, как это ни парадоксально, но при всех сложностях, которые переживает Россия, наступление информационного общества может облегчить процесс устройства российской цивилизации. Постиндустриальное общество в своем развитии использует культурное разнообразие. Оно может пользоваться сохранившимися элементами архаичных культур, включая всё многообразие, которое дают российская гетерогенность и многонациональность. Возможность соединения многообразия и тех неорганических накоплений, которые мы имеем, с информационными технологиями, механизмами, культурными установками дает России шанс на успешный выход из возникших сложностей. Информационная цивилизация порождает структуры диверсифицированного, сетевого общества [3], которые в определенных условиях могут быть полезными для модернизации российского социума. Кроме того, направление самих трансформаций как для авторитарно-социалистических, так и для империалистических социумов хорошо спрогнозировано в «теориях конвергенции», в теориях так называемого «единого индустриального общества» [4] и др.

Но коснулось ли произошедшее российской культуры? Можем ли мы сказать, что «перестройка» и есть результат кризиса самой советской культуры. Многие могут возразить, и такова безоговорочно позиция А. А. Проханова [5], отстаивающего мысли о том, что СССР – это страна самой передовой культуры – образования, науки, искусства и пр.

Конечно, многое зависит от того, как вообще понимать культуру. Иногда приводят факты, противоречащие рассматриваемым нами, что, мол, в эпоху социального и политического кризиса может наблюдаться расцвет поэзии, музыки, театра и пр. видов искусства, его новаторских форм. Наша позиция заключается в другом. Мы считаем, в рамках рассматриваемого нами подхода и принятых идеализаций, что кризис коснулся оснований самого общественного строя – его образа жизни. А культура и есть та форма, которая задает и организует образ жизни людей. «Культура» при этом понимается как образ жизни, механизм адаптации членов этноса к внешней реальности и адаптации реальности к потребностям этноса.

Современная среда очень изменчива и подвижна, а генетические возможности приспособляемости человека почти исчерпаны. Поэтому для комфортного, благополучного существования человека необходимо тесное динамическое единство человека и окружающих условий существования. В связи с этим встает проблема образа жизни. Образ жизни человека – это вся совокупность способов жизнедеятельности, способов существования человека в рамках некоторых природно и социально лимитирующих факторов. Качество жизни – это мера взаимодействия между социумом (этносом) и лёгкостью или затруднённостью удовлетворения потребностей. Качество жизни чаще всего определяют по степени удовлетворения основных материальных потребностей людей. В более широком плане – качество жизни есть мера благополучного существования человека при данных условиях. При этом, человеку и человечеству свойственно в целом стремление неограниченно увеличивать потребнос-

ти. Качество жизни обеспечивается динамическим равновесием индивида со средой, совпадением жизненных стереотипов и возможностей их реализации. Нижний предел обеспечения потребностей тоже очевиден. Этим критерием является ухудшение здоровья и гибель индивида. Снижение качества жизни – это рост стрессорирующих факторов и ухудшение показателей здоровья. Рост смертности, заболеваний, сокращение продолжительности жизни есть свидетельство того, что лимитирующие рамки среды очень сузились. При этом, кризис адаптационного механизма есть не частный показатель, а показатель кризиса этнической культуры социума. Он может быть частью сложного, системного кризиса в обществе. «Вызов» (А. Тойнби) всегда является результатом кризиса образа жизни. Он может иметь различную природу – внешнюю и внутреннюю, экономическую, экологическую, геополитическую, военную, политическую и др.

Сущность современного российского кризиса можно обозначить как антропологический кризис. Одно из главных его проявлений – это кризис семьи, повлиявший и на отрицательный прирост населения. Это не просто демографическое эхо войны или результат перехода к более высокому уровню жизни. С нашей точки зрения, это является кризисом образа жизни, выразившегося в распаде семейных ценностей, росте индивидуализма, эгоизма, потребительства.

Пагубной причиной и показателем деградации образа жизни и деформации продуктивных жизненных ценностей является высокий уровень преступности. Высокий уровень преступности может послужить причиной того, что обычно законопослушные и придерживающиеся норм члены общества начинают испытывать недоверие к другим и потому менее охотно взаимодействуют с ними на самых различных уровнях.

Некоторые авторы, например В.Н. Орлов и О.И. Карпунин, еще в 1990 году писали об отчуждении культуры в условиях государственного социализма в СССР [6]. В конце 1989 года журнал «Социологические исследования» организовал в Ленинграде круглый стол редакции на тему «Отчуждение при социализме». Обсуждались экономические, социальные, политические, психологические аспекты проблемы. Особое внимание было уделено фактам проявления отчуждения в молодежной среде. Речь шла в традиционном ключе – от «отчуждения в сфере труда» к «отчуждению в сфере досуга», от анализа «массовидных» форм отчуждения к «личностному» их измерению. В.Н. Орлов и О.И. Карпунин считают, что культурологический аспект проблемы выпал из поля зрения ее участников.

В своей статье они предложили другой подход к проблеме – не от отчуждения труда к отчуждению в культуре, а напротив, от «отчужденной» культуры к «отчужденному» труду. Тем самым был предложен нетрадиционный подход к ее решению, который предполагает строить анализ, исходя, прежде всего, из фактов культуры в контексте актуальной тогда темы «культура и перестройка». Ученые размышляли, как правило, об экономико-политических сторонах перестройки, а вот о ее культурных, нравственных и эстетических аспектах больше умалчивали.

Перевод проблемы «культура и перестройка» в ракурсы «культура и отчуждение» в условиях государственного социализма в СССР как раз и есть характеристика состояния Вызова. Это нашло выражение в отчуждении культуры от труда: культура стала существовать как бы сама по себе и для себя, а работники материального производства постепенно стали относиться к культуре безразлично, как к чуждому, далеко не всегда понятному для них явлению. В 1920–30-е годы был создан барьер, созданный культурно-просветительными учреждениями, которые превратили творческую деятельность в «культурно-просветительскую работу», призванную повышать уровень духовного «обслуживания» населения, т. е. заполнять досуг культурными поделками, называемыми результатами «народного творчества». Произойшла дифференциация, точнее – «элитизация»: для одних по-прежнему были доступны театры, концерты, для других – клуб на долгие годы стал единственным «очагом культуры», если учесть, что он «культурно» обслуживал преимущественно тех, кто постоянно проживал в общежитиях, т. е. в антисоциальных и антикультурных условиях.

Отчуждение выразилось и в появлении и бурном развитии «альтернативной» культуры, существующей помимо и вне государственных и профсоюзных учреждений. Примером тому может служить популярность авторской песни, увеличение количества студий, рок-ансамблей и т. п. Укрепление административно-командной, бюрократической системы привело в опреде-

ленной степени к стагнации культуры, ее застою, развитию так называемого соц-, а может быть, «сюр»-реалистического искусства, предназначенного для воспроизводства механизмов тоталитарного этатизма. Понятно, что у населения со вкусами эрзакультуры нет потребности в высоком художественном дизайне бытовой техники, транспорта и пр. С другой стороны, недаром отечественные дизайнеры десятилетиями не имели стимула к разработке высокохудожественных качеств бытовой и пр. техники. Можно согласиться с Орловым и Карпунным, что отчуждение культуры от человека выражается, прежде всего, в том, что она фактически перестала оказывать эффективное воздействие на духовное, нравственное развитие личности, а личность перестала испытывать потребность в культуре, в обладании ее ценностями. Как свидетельствуют данные отраслевой социологической службы Министерства культуры РСФСР, десятая часть взрослого населения краевых и областных центров оказывается полностью или почти полностью вне сферы деятельности и влияния учреждений культуры и искусства, обходится без них [7].

Современный антропологический кризис есть в терминологии культурно-исторических типов очередной Вызов, не справившись с которым социум по имени Россия исчезнет. Подчеркиваем, речь идет не просто о задачах экономической или технологической модернизации, как это иногда представляют некоторые авторы, сводя все к проблеме технологических инноваций [8].

Советский тоталитаризм и авторитаризм был политической, организационной и идеологической формой мобилизационной культуры, которая способствовала переходу России (СССР) на индустриальную стадию экономики. Однако, как и всякая мобилизационная форма, она может действовать лишь ограниченное время и не может являться формой «нормальной жизни». Нормализация может происходить за счет создания соответствующих культурно-институциональных норм и ценностей – соответствующих форм трудовой, правовой, нравственной, политической, эстетической культуры. Не завершив этот процесс, Россия (СССР) оказалась втянутой в глобализационную трансформацию.

С начала 70-х до начала 90-х годов по Латинской Америке, Европе, Азии и по бывшему коммунистическому миру прокатилась волна возникновения новых демократических режимов. Она стала дальнейшей манифестацией либеральных эгоистических ценностей. Однако в таких странах, как Россия, «Великий разрыв», с нашей точки зрения, сопряжен еще с рядом обстоятельств. К ним относятся: а) кризисность российского социума; б) крайняя неравномерность экономического развития регионов и отраслей, центра и периферии; в) низкое качество (уровень) социального капитала; г) значительные деформации социализации; д) высокий уровень социального неравенства и отчуждения; е) неравномерность условий существования – жизни и быта.

Современный тип организации российского социума и тип личности утратил способность к инновациям, пассионарным толчкам, революционным взрывам. Социальная энергия не имеет преимущественной реализации в область социальных, экономических, культурных самореализаций индивида. Ответ на Вызов, в очередной раз с 1960 года не найден. Попытка перестройки и ускорения 1985 года оказалась неудачной. Физическое вымирание доминирующего этноса на геополитическом пространстве России есть свидетельство отсутствия Выхода. Обращение к традиционным религиям пока лишь консервирует ситуацию, но не дает Ответа на Вызов.

Сложность положения России в том, что она сама находится с 1990 года в состоянии кризиса. Экономический и социальный уклад, сформировавшийся в течение 1990-х гг. совмещает в себе самые различные и, казалось бы, несовместимые «фрагменты» [9]: технологически передовой постиндустриализм и квазирынок, возродившуюся архаику и натуральный обмен, криминальную экономику, подневольный труд, индустриализацию, постиндустриализацию и деиндустриализацию. Такое экономическое и технологическое разнообразие создает ниши для социализации личности как в позитивном, так и в самом негативном направлении. В развитых странах 70 % прироста ВВП происходит за счет наукоемкого производства. Доля России на мировом рынке хайтека – около 1 %. <...> Бюджет всей российской науки составляет 2 млрд дол., а в Китае – 28 млрд дол. Россия регистрирует в 10 раз меньше патентов, чем Япония, в 6 раз меньше патентов, чем США, в 2 раза меньше, чем маленькая Корея. Из этих немногих изобретений у нас внедряется только 0,5 %. Результативность науки вычисляется как сальдо экспор-

та-импорта технологий. У России этот показатель «-361», у США – «+24 844» [10]. Если к этому добавить, что в России в 2003 году исследованиями и разработками было занято 858 470 человек, а в США около 5 млн, то сложно думать о мировых приоритетах. Профессор В. И. Тарушкин отмечает: «Сегодня мировой рынок новых прорывных технологий и научной продукции – самый привлекательный и прибыльный. Ежегодный оборот на таком рынке составляет почти 3 трлн дол., что в несколько раз превышает оборот всех сырьевых ресурсов, включая нефть. И вот из такого «пирога» США получает 39 %, Япония – 30, Германия – 16, а доля России составляет лишь 0,3 %». И далее: «В ведущих странах доля науки, образования, прогрессивных и наукоемких технологий, т. е. составляющих научно-технического прогресса в валовом внутреннем продукте достигает 95 %, а в России не превышает 5–10 %» [11].

Мы хотели бы это прокомментировать так, что в технологически продвинутых странах гуманитарная составляющая прогресса, основанная собственно на достижениях познания и культуры – образование и наука – доминирует, а ведущими формами производства являются человекоцентричные, ориентированные на человека.

Одна из особенностей современного социального порядка России заключается в том, что социальный разрыв, возникающий под влиянием экономико-технологических изменений, обусловлен не внутренней, а внешней инновационной волной. Человеческий капитал современной России во многом не подготовлен для потребностей информационной цивилизации. Другими словами, по определенным причинам та форма культуры (и образа жизни), которая доминировала в стране, не соответствует передовым образцам культуры супериндустриального и информационного общества.

Элементарным примером является современная автомобилизация. С удовольствием пересяживаясь в «Тойоты» и «Фольксвагены», россияне, в лице своих топ-менеджеров, оказались элементарно не способными перенять зарубежный опыт упорядочивания дорожного движения и обеспечения нормальных парковок. Кроме того, процессы вестернизации, обуржуазивания ценностей и коммерциализации отношений обострили их переоценку небывало, фактически показали несостоятельность мифов соборности, духовности, особой души. Общий низкий уровень социального капитала (читай «культуры») в стране обнаруживается то тут, то там в самых разных формах. Можно сказать, что уровень, характер и состояние культуры личности, востребованной видами и уровнем деятельности супериндустриального и информационного общества, остаются нетипичными для российского общества. И напротив, типичными остаются неумение создать продукты высочайшего дизайнерского (читай культурного) уровня, например, в области автомобилестроения; безобразная производственная и технологическая культура, примерами чего могут быть Чернобыльская авария и авария на Саяно-Шушенской ГЭС, теплоходе «Булгария» и др.; низкий уровень быденной, повседневной культуры и др. Попытка заменить мораль законом оказывается никчемной, так как отсутствие нравственной подосновы права делает невозможным саморегуляцию социального капитала, а право все ситуации предусмотреть не в состоянии.

О тупикивом характере современного образа жизни (читай «культуры») и сопутствующей ему социализации говорит современная демографическая ситуация. Социологи и демографы давно уже предупреждают о депопуляции: чтобы страна не вымирала, каждая российская семья должна рожать 2,8 детей. А у нас этот показатель равен 1,8 (ср.: в Африке – 5 детей в среднем на женщину). При этом, только 6,6 % семей с тремя и более детьми и если к ним добавить 28 % с двумя детьми, получается, что только одна треть российских семей выполняет репродуктивную функцию [12].

Л. Е. Балашов полагает, что болевая точка современной цивилизации и ее конфликта с культурой в том, что не удается соединение двух важнейших факторов жизни: нормального воспроизводства населения и развития цивилизации. Мы уже гово-

рили о конфликте культуры и цивилизации, который в условиях современной России проявляется в самых разных формах. Низкая рождаемость, вымирание в нашем случае являются результатом разрушения традиционной культуры и нецивилизованности. Под нецивилизованностью мы понимаем низкий уровень культуры, потребной для постиндустриального общества, а также то, что современное российское общество в числе ведущих приоритетов имеет не семью и ребенка, а обогащение, наслаждение. И напротив, мы видим, что социумы типа современного индийского или китайского, сохраняют как высокую рождаемость на основе культа семьи, так и потенциал прорыва в информационное общество. При этом, бесспорен такой факт, как ухудшение благосостояния российской семьи в результате рождения ребенка, труд родителей по-настоящему не оценен обществом [13]. Поэтому мы считаем, что можно говорить об антропологическом кризисе как современной цивилизации, так и России. Однако сказанное не означает, что проблема народонаселения не будет решена в России. Явно, что она будет решаться за счет миграции, как это делается в старой Европе. При этом очевидно изменение физического и культурного антропологического облика российского человека в ближайшем столетии (десятилетиях).

Сохранит ли Россия свою целостность при этом? Это, опять-таки, вопрос культурологический – вопрос о культурной идентичности населения на геополитическом пространстве по имени «Россия». Эта болевая точка отечественной культуры тесно связана с проблемами социализации и ассимиляции мигрантских общностей.

В современных условиях происходит прагматизация и коммерциализация системы образования – ориентация почти исключительно на подготовку специалистов-профессионалов. При этом упускается из виду то, что отечественное образование осуществляет не только профессиональную, но и гражданскую социализацию, в том числе отвечающую за российскую идентичность [14]. Для России понятие «образование» включает традиционно единство школы, как таковой, фундаментальной науки, как неотъемлемой основы для подготовки специалистов, и гуманитарной культуры, как основы духовного единства народов, населяющих Россию.

Непонимание роли и значения гуманитарного образования и гуманитарной сферы – культуры – составляет важнейшую трагедию современного этапа. Многие представители российского общества, это касается в первую очередь элиты, не понимают, что развитие гражданского, нормального социума невозможно без развития гуманитарной сферы (читай культуры). Не религия, не политика, а весь комплекс гуманитарного знания в целом – человековедения – является средством создания той среды, которая и образует ценности цивилизационного феномена (читай «духовной культуры») по имени «Россия». Получить долговременные положительные результаты для страны можно лишь через формирование «нового» образа жизни, через развитие бытовой, производственной, профессиональной, политической и пр. культуры.

Основные прогностические модели с культурологической точки зрения таковы [15]:

1. Первая – это победа культурного консерватизма и попытка стабилизации страны на основе ее особого пути. Это продлевает существование на 50–100 лет.

2. Вторая модель – прямое подчинение глобализационным тенденциям и превращение в мировую культурную провинцию.

3. Третья – интеграция в мировое сообщество на равных правах через приоритетное развитие достижений информационной и отечественной культуры.

К сожалению, развитие пока идет в рамках первого и второго вариантов.

Таким образом, существуют различные варианты прогнозных моделей для будущего России. Основной позитивный выход находится в рамках не сырьевой и даже не экономической, а в рамках культурологической модели не догоняющего, а альтернативного типа в условиях постиндустриальной цивилизации.

Библиографический список

- Бэлл, Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на Западе. – М., 1983; Bell, D. The Social Framework of the Information Society. – Oxford, 1980; Сорокин, П. Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992; Masuda, J. The Information Society as Post-Industrial Society. World Future Society. – 1981; Castells, M. The Information Age: Economy, Society and Culture. – Vol. I–III. – Oxford, 1996–1998. Тоффлер, О. Третья волна. – М., 2002.; Фукуяма, Ф. Великий разрыв / пер. с англ.; под общ. ред. А.В. Александровой. – М., 2004.

2. Фукуяма, Ф. Великий разрыв.
3. Kastels, M. Information Age: Economy, Society and Culture. – Oxford: Blackwell Publishers, 1996–1998. –Vol. I–III.
4. Теории конвергенции Р. Арона, Д. Гэлбрэйта и др.
5. Программа «Особое мнение» на радио «Эхо Москвы»: «...советская культура – это была культура большого стиля. Как только рухнула советская культура, мы живем в атмосфере абсолютного бескультурья, бессмыслицы, невежества, в отсутствии крупных идей культурных, философских и научных» [Э/р]. – Р/д: <http://www.echo.msk.ru/programs/personalno/669729-echo/>
6. Орлов, В. Н., Карпукhin О.И. Культура и отчуждение // Социологические исследования. – 1990. – № 8.
7. Орлов и Карпукhin так комментируют эти результаты: «Эти данные свидетельствуют о том, что у подавляющего большинства опрошенных отсутствует потребность в культуре. И дело не только в низком качестве ряда концертов, спектаклей, выставок, в их нравственной и эстетической убогости. Дело еще и в том, что у большинства населения низкий уровень культурного, духовного развития» // Участие населения краевых и областных центров РСФСР в культурной жизни (некоторые итоги социологического исследования). – М., 1987. См.: Гриценко В. П. Кризис социального порядка в связи с технологической революцией и экономическим кризисом Материалы Круглого стола на тему «Взаимоотношение личности и общества в условиях социально-экономической нестабильности» // Общество и право. – 2009. – № 5(27).
8. Покровский Н.Е. Транзит российских ценностей: нереализованная альтернатива, анатомия, глобализация // Глобализация и постсоветское общество / ред. А. Согомонов и С. Кухтерин. – М., 2001.
9. Лесков, С. Академия на медленном огне // Изв. – 2006. –29 июня.
10. Тарушкин, В.И. Интеллектуальный потенциал России. Нужна национальная стратегия создания конкурентоспособной научной продукции [Э/р]. – Р/д: http://www.center.ru/riassite/index.php?page=1&tbl=tb_88&id=992/
11. [Э/р]. – Р/д: <http://vip.subscribe.ru/person/390>
12. Балашов, Л.Е. Человечеству грозит гибель от депопуляции, если... (арабески мысли, отрывки из книг, рукописей). – М., 2009.
13. Садовничий, В.А. Выступление ректора Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова на Всероссийском совещании заведующих кафедрами гуманитарных и социально-экономических дисциплин. – М.: МГУ, 2003. – 20–21 ноября.
14. Разлогов, К.Э. Государственная политика в сфере культуры // Культура России: Информационно-аналитический сб. 2010 года. – М., 2010.

Bibliography

1. Behl, D. Socialnihe ramki informacionno obthetstva // Novaya tekhnokraticeskaya volna na Zapade. – М., 1983; Bell, D. The Social Framework of the Information Society. – Oxford, 1980; Sorokin, P. Chelovek. Civilizaciya. Obthetstvo. – М., 1992; Masuda, J. The Information Society as Post-Industrial Society. Wold Future Society. – 1981; Castells, M. The Information Age: Economy, Society and Culture. – Vol. I–III. – Oxford, 1996–1998. Toffler, O. Tretiya volna. – М., 2002.; Fukuyama, F. Velikiy razrihv / per. s angl.; pod obth. red. A.V. Aleksandrovoy. – М., 2004.
2. Fukuyama, F. Velikiy razrihv.
3. Kastels, M. Information Age: Economy, Society and Culture. – Oxford: Blackwell Publishers, 1996–1998. –Vol. I–III.
4. Teorii konvergencii R. Arona, D. Gehlbreyhtya i dr.
5. Programma «Osoboe mnenie» na radio «Ehkh Moscow»: «...sovetskaya kuljtura – ehto bihla kuljtura bolshogo stilya. Kak tolko rukhnula sovetskaya kuljtura, mihi zhivem v atmosfere absoljutyutno beskuljturnyja, bessmihslich, nevezhestva, v otsutstvii krupnihkh idej kuljturnihkh, filosofskih i nauchnihkh» [Eh/r]. – R/d: <http://www.echo.msk.ru/programs/personalno/669729-echo/>
6. Orlov, V. N., Karpukhin O.I. Kuljtura i otchuzhdenie // Sociologicheskie issledovaniya. – 1990. – № 8.
7. Orlov i Karpukhin tak kommentiruyut ehti rezuljtatihi: «Ehti danniihe svidetelstvuyut o tom, chto u podavlayuthego boljshinstva oproshennihkh otsutstvuet potrebnostj v kuljture. I delo ne tolko v nizkom kachestve ryada koncertov, spektaklej, vihtavok, v ihih nraavstvennoj i ehsteticheskoy ubogosti. Delo ethe i v tom, chto u boljshinstva naseleniya nizkiyj urovenj kuljturnogo, dukhovnogo razvitiya» // Uchastie naseleniya kraevihkh i oblastnihkh centrov RSFSR v kuljturnoj zhizni (nekotorihe itogi sociologicheskogo issledovaniya). – М., 1987. См.: Gricenko V. P. Krisis socialjnogo porjodka v svyazi s tekhnologicheskoy revolyuciej i ehkonomicheskim krizisom Materialih Kруглого stola na temu «Vzaimootnoshenie lichnosti i obthetstva v usloviyahkh socialjno- ehkonomicheskoy nestabiljnosti» // Obthetstvo i pravo. – 2009. – № 5(27).
8. Pokrovskij N.E. Tranzit rossijskih cennostej: nerealizovannaya aljternativa, anatomiya, globalizaciya // Globalizaciya i postsovetsoe obthetstvo / red. A. Sogomonov i S. Kukhterin. – М., 2001.
9. Leskov, S. Akademiya na medlennom ogne // Izv. – 2006. –29 iyunya.
10. Tarushkin, V.I. Intellektualnijhiy potencial Rossii. Nuzhna nacionaljnaya strategiya sozdaniya konkurentosposobnoj nauchnoj produkci [Eh/r]. – R/d: http://www.center.ru/riassite/index.php?page=1&tbl=tb_88&id=992/
11. [Eh/r]. – R/d: <http://vip.subscribe.ru/person/390>
12. Balashov, L.E. Chelovechestvu grozit gibelj ot depopuljacji, esli... (arabeski mihslj, otrihvki iz knig, rukopisej). – М., 2009.
13. Sadovnichij, V.A. Vihtuplenie rektora Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta im. M.V. Lomonosova na Vserossiyskom sovethanii zaveduyuthikh kafedrami humanitarnihkh i socialjno- ehkonomicheskikh disciplin. – М.: MGU, 2003. – 20–21 noyabrya.
14. Razlogov, K.Eh. Gosudarstvennaya politika v sfere kuljturihi // Kuljtura Rossii: Informacionno-analiticheskiyj sb. 2010 goda. – М., 2010.

Статья поступила в редакцию 20.12.11

УДК 291.315

Vatc A.B. THE NATURE OF CONCEPTUALIZING THE ART OF DANCING IN CHINESE THEORETICAL THOUGHT This paper describes the nature of conceptualizing the art of dancing in Chinese theoretical thought. Using Chinese materials as a basis, the author offers his version of the classification of Chinese dance, which allows to trace the particular characteristics, localization and dynamics of the development of dance in China.

Key words: China, the ancient Chinese art of the dance, oracle bones, ceremonial activity, a ritual dance.

А.Б. Вац, соискатель каф. философии и культурологи Востока Философского Факультета СПбГУ, г. Санкт-Петербург, E-mail: lotos_roza@yahoo.com

ОСОБЕННОСТИ ОСМЫСЛЕНИЯ ТАНЦЕВАЛЬНОГО ИСКУССТВА В КИТАЙСКОЙ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

В данной работе рассматриваются особенности осмысления танцевального искусства китайской теоретической мыслью. На базе китайских материалов, автор предлагает свой вариант классификации танцевального искусства, позволяющий проследить специфику, локализацию и осмысление танцевального творчества в Китае.

Ключевые слова: Китай, древнекитайское танцевальное искусство, гадательные кости, обрядовая деятельность, ритуальный танец.

Существование танцевального искусства зафиксировано уже в древнейших китайских письменных текстах, известных как «надписи на гадательных костях» (кит. *гуйцзя-шюгу-вэньцзы* 龜甲獸骨文字, «письмена на черепаших панцирях и костях животных», сокращенно *цзягувэнь* 甲骨文, или *цзявэнь* 骨文). Они создавались в ходе процедуры гадания и содержат в себе сведения о важнейших реалиях религиозной жизни эпохи Шан-Инь 商殷 (XVII-XI вв. до н.э.), точнее, второй половины этой эпохи, или второй половины II тысячелетия до н.э. Среди пиктограмм, составляющих эти надписи, выявлено несколько знаков, обозначающих «танец», в т.ч. знаки, отождествляемые с современными иероглифами *ушэнь* – «танец», и *цзоу-тай* – «исполнение [танцевального] представления» [1, с. 32-34]. Однако в последующей китайской теоретической мысли, начавшей складываться приблизительно в середине I тысячелетия до н.э. в рамках зарождающейся философии, восторжествовал концепт музыки-юэ 樂, т.е. единого исполнительского комплекса, в котором были объединены собственно музицирование (игра на музыкальных инструментах), обозначаемое как *юэ* 乐, пение-гэ 歌, и танец – *ушэнь*. Как справедливо отмечает С. Кучера [2, с. 343], в древнекитайской культуре между понятиями «музыка», «песня» и «танец» четко выраженной границы не было. Они являлись разными проявлениями одной культурной сущности, что составляет одну из важнейших проблем при изучении как собственно музыки, так и, добавлю от себя, других видов музыкально-исполнительского творчества. Общепринята точка зрения, что этот комплекс был неотъемлемой принадлежностью ритуальной деятельности. О государственных обрядах, сопровождаемых музыкой и танцами, также упоминается в *цзягувэнь* [3, с. 275]. По словам Л.С. Васильева, «музыка... считалась неотъемлемой частью жертвенного ритуала, да и вообще сколько-нибудь значимого обряда» [4, с. 197].

При этом в характеристиках музыкального комплекса очевидный приоритет отдается музыкальному компоненту. Показательно, что в древнекитайских словарно-энциклопедических изданиях (словарь «Шо вэнь цзе цзи» 說文解字), содержится такое определение: «танец – это музыка» (*у юэ* 舞樂也). Во многих современных китайских работах при анализе древнекитайского (до конца I тысячелетия до н.э.) исполнительского искусства употребляют специальный термин – *юэ-у-шэнь* (досл. «музыка [и] танец»), подчеркивая тем самым невозможность опознания музыкальных и танцевальных произведений. Приведенные характеристики *юэ* представляются тем более примечательными, если учесть, что этот иероглиф, исходно обозначал, по мнению некоторых современных исследователей, именно ритуальный танец [5, с. 108]. Получается, что переосмысление «музыкального комплекса» в сторону повышения роли собственно музыкального компонента, действительно, состоялось в I тысячелетии до н.э. и в ходе концептуализации местной творческой деятельности.

Не будет большим преувеличением сказать, что определяющую роль в осмыслении музыкальных видов искусства сыграла древне-конфуцианская теоретическая мысль. В наиболее полном виде конфуцианские воззрения на *юэ* изложены в трактате «Юэ цзи» 樂記 («Записи о музыке»), входящем в качестве главы (Глава 19) в состав «Ли цзи» 禮記 («Записи о ритуалах») – одного из авторитетнейших конфуцианских канонических памятников (включено в свод «Пятиканоние», «У цзин» 五經). Современные исследователи сходятся во мнении, что «Ли цзи» представляет собой собрание различных документов. В своей канонической редакции (из 49 глав-*ляней* 篇), этот памятник возник и утвердился, предположительно, в начале н.э., а входящие в него документы не поддаются однозначным датировкам. Что касается «Юэ цзи», то уже в старой китайской комментаторской традиции возникли две основные версии его происхождения [6, с. 3-10]. В одной из них он приписывался ученику Конфуция во втором поколении – Гуньсунь Ни-цзы 公孫尼子, жившему в V-IV вв. до н.э. Согласно другой версии, «Юэ цзи» есть компилятивное сочинение, созданное учеными-конфуцианцами на протяжении II-I вв. до н.э. Независимо от времени создания «Юэ цзи», большая содержащаяся там идей и сведений отражает культурные реалии и интеллектуальные поиски середины I тысячелетия до н.э. [6, с. 7]. Налицо немало текстуальных и смысловых совпадений «Юэ цзи» с другими древними «музыкаведческими» сочинениями. Во-первых, с

трактатом «Юэ лунь» 樂論 из собрания «Сюнь-цзы» 荀子 («[Сочинение] учителя Сюня»), приписываемого философу Сюнь Куану 荀況 (313/298-238/215 гг. до н.э.) [7, с. 295]. Во-вторых, с трактатом «Юэ шу» 樂書 («Трактат/Книга о музыке») из «Ши цзи» 史記 («Записи историка»/«Исторические записи») Сыма Цяня 司馬遷 145?-86? гг. до н.э.). Все это позволяет рассматривать «Юэ цзи» в качестве древнейшего китайского сочинения, в котором в системном виде излагаются воззрения на музыкальные виды искусства, присущие, возможно, не только собственно конфуцианству, но и древнекитайской теоретической мысли в целом, и которое оказало качественное воздействие на формирование концепта музыки (*юэ*) [6, с. 3].

Одна из центральных мыслей «Юэ цзи» – что именно игра на музыкальных инструментах (музицирование) является исходным и доминантным элементом «музыкального комплекса». Тогда как танцу отводится откровенно вспомогательная роль. В трактате присутствуют несколько пассажей, в которых говорится о танцевальных произведениях. Один из них входит в начальный абзац текста: «Звуки откликаются друг на друга, и тем порождается их изменения. Изменяются, образуя определенный порядок, и это называется мелодией. Воспроизводит мелодии [на музыкальных инструментах], и радость доходит до [танцев со] щитами, боевыми топорами, перьями и бычьими хвостами. Все это называют «музыкой». Уже в комментаторской традиции утвердилась точка зрения, что в приведенных строках речь идет о военном и гражданском танцах [6, с. 25]. Следовательно, в них содержится однозначное указание на существование в указанный исторический период такого типа (со специальными атрибутами) танцевальных постановок.

Вместе с тем, обращает на себя внимание характеристика танца-у, данная в заключительном фрагменте «Юэ цзи»: «Поэтому петь [означает] произносить слова, произносить множество слов, [напевать] прозаически сказанное. Вот почему произносятся слова, [а если] недостаточно, то произносятся множество слов. [Если недостаточно произнесения множества слов, то вздыхают и восклицают, [а если] вздохов и восклицаний недостаточно, то неосознанно руки и ноги [начинают] танцевать (выделено мною – А.В.)».

Определение танца, как непроизвольных (неосознанных, *бу чжи* 不知), т.е. лишенных какого-либо хореографического замысла, движений, встречается и в других древних текстах. Самый известный, пожалуй, пример – более чем лаконичное описание представления из древнего сочинения «Люй-ши чунь-цю» 呂氏春秋 («Осени и весны господина Люй»), памятника вне корпуса конфуцианской литературы. «Была в старину музыка Гэтянь-ши 葛天氏, заключающаяся в том, что трое тянули буйвол за хвост, притоптывая ногами (выделено мною – А.В.) и распевая при этом куплеты». Примечательно мнение знаменитого французского ученого М. Гранэ (Marcel Granet, 1884-1940) о том, что «музыка Гэтянь-ши» являлась действием, восходящем к древнейшим ритуальным акциям и содержащим в себе собственно танцевальный компонент [8, с. 120-122]. Между тем, в приведенном фрагменте речь идет даже не о танце как таковом, а вновь о неких движениях, причем, на этот раз только ног.

Характеристики танца, вторящие тексту «Юэ цзи», настойчиво воспроизводятся в других сочинениях. Так, она присутствует еще в одном древнем конфуцианском каноническом трактате «Мэн-цзы» 孟子 («[Сочинение] учителя Мэна»), автор которого – философ Мэн Кэ 孟軻 (372? – 289? гг. до н.э.), почитается, как известно, крупнейшим конфуцианским мыслителем после самого Конфуция (Кун-цзы 孔子, Учитель Кун, 551?-479 гг. до н.э.). В нем есть такие строки: «Истинная плодородность гуманности-жэнь заключается в служении родителям; истинная плодородность долга-и заключается в повиновении старшим из сородичей... Истинная плодородность музыки-юэ заключается во внесении в эти два начала ритма и гармоничного узора-вэнь; истинная плодородность радости-лэ заключается в радости [от восприятия] этих двух начал. Так вот рождается радость! Рождается и ее не остановить. Не остановить, и уже не осознавая почему, притоптываешь ногами и делаешь танцевальные движения (выделено мною – А.В.)».

Почти то же самое говорится о «танцевальных движениях» в тексте под названием «Ши да сюй» 詩大序 («Великое предисловие к «Стихам»/[Канону] поэзии»), «Великое введение к «Кни-

ге песен»). Он считается древнейшим литературно-теоретическим сочинением, и, как это понятно, из его названия, входит в состав знаменитого древнекитайского поэтического памятника – «Ши цзин» («Канон поэзии», «Книга песен и гимнов»), который одновременно является одной из авторитетнейших книг конфуцианской канонической литературы, также входящий в свод «Пятиканоние». В традиции «Ши да сюй» приписывается ученику Конфуция Бу Шану 卜商 (Цзы-ся 子夏, 507?-400? гг. до н.э.), т.е. датируется серединой I тыс. до н.э. Эту версию оспаривали уже китайские ученые IV-V вв. н.э., а в современной научной литературе преобладает мнение, что названное сочинение относится к I-II вв. н.э. и является, скорее всего, компиляцией – итоговым изложением разработок древних конфуцианских ученых и ученых эпохи Хань (III в. до н.э. – III в. н.э.). Т.е. есть все основания говорить, что сведения, изложенные в «Ши да сюй» отражают принятые для китайской гуманитарии, в первую очередь для конфуцианской теоретической мысли, воззрения на творческую деятельность. Интересующее нас определение танца введено в контекст рассуждений о природе и функциях поэтического творчества: «Стих – вмещитель устремлений. В сердце оно – устремление, воплощенное же в речи – стих. Чувства приходят в движение внутри нас и обретают формы в речах. Если речей недостаточно, [чтобы выразить чувство], то стонут и вздыхают, если же недостаточно речитатива и песен, то руки сами собой [выражают это чувство] в танце, а ноги притоптывают (выделено мною – А.В.)».

О «непроизвольных движениях рук и ног» говорится и в главе «Танец» раздела «Музыка» сводного сочинения «Тун дзянь» 通典 («Всеобщий свод знаний»), созданного известным государственным деятелем и деятелем культуры уже эпохи Тан (618-906) – Ду Ю 杜佑 (735-812): «Итак, музыка возбуждает чувства и сердце [человека] и приводит в движение [его тело], руки [и ноги] начинают непроизвольно плясать, что и является вершиной радости» (цит. по [9, с. 159]).

Из приведенных цитат, очевидно, что, во-первых, в китайской теоретической мысли на протяжении многих столетий господствовало понимание танца как вспомогательного по отношению к музицированию и пению компонента «музыкального комплекса». Во-вторых, обращает на себя внимание стереотипность утверждения, что у есть непроизвольные движения руками и ногами, которые человек делает, находясь в состоянии, определяемом как «радость» – лэ (записывается тем же иероглифом, что и «музыка»). В древних конфуцианских текстах, включая «Юэ цзи» [6, с. 69], радость-лэ постоянно соотносится с «благим» внутренним состоянием совершенной личности. Поэтому в научной литературе утвердилась точка зрения, что лэ есть категориальное понятие, посредством которого передавались эстетическое наслаждение, вызываемое, в первую очередь, ритуалом и музыкой, а также «нормальное-здоровое эмоциональное состояние мудреца» [10, с. 267]. Вместе с тем высказано и предположение, что лэ в контексте характеристик «музыкального комплекса» являлась обозначением состояния экстаза, отождествляемого с танцем и вызванное либо самой музыкой, либо психотропными средствами, в первую очередь вином [11, с. 245].

Приведенное наблюдение согласуется с оценкой древнекитайского танцевального искусства, данной еще Я.Я. М. де Гроотом (J.J. M. de Groot, 1854-1921): «Танцы в особенности заслуживают нашего внимания. Они позволяют предположить,

что колдуны – ничто иное, как китайский вариант огромного жреческого сословия, существующего по всей Азии под разными названиями... Известно, что все эти жрецы и жрицы время от времени в состоянии транса вступают в контакт с божествами, что проявляется в конвульсивном искажении лица и тела, размахивании руками и ногами, безумном беге и прыжках, нагоняющих страх бормотаниях и всхлипываниях» [12, с. 288]. Уместно также сослаться на тезис Р.И. Грубера (1895-1962), что для всей древней музыкальной культуры характерно синонимическое употребление понятий: танцевать-петь-скачать, причем, последнее указывает на эмоциональную импульсивность пляски, подтверждает ее магическую заклинятельную функцию. Следовательно, правомерно заключить, что приведенные характеристики танца как элемента музыки-юэ восходят к древнейшему религиозно-ритуальному опыту.

Итак, в китайской теоретической мысли танец-у исходно, насколько это позволяют проследить письменные источники, признавался неотъемлемой принадлежностью ритуально-обрядовой деятельности, связанной с государственной системой и институтом верховной власти. Однако, его характеристики, входящие в общее определение «музыкального комплекса», дают основание полагать, что под у понималась, в первую очередь, коллективная или/и индивидуальная пляска, исполняемая в экстатическом состоянии, что больше всего соответствует понятию «магический танец». Неудивительно, что в свое время древнекитайское танцевальное искусство сводилось к магическому танцу: «при жертвоприношениях, под музыку, иногда в сопровождении магических танцев, произносились молитвы типа славословий, заклинания типа славословий и т. п.» [13, с. 274].

Выскажу предположение, что преимущественное внимание китайской теоретической мысли именно к таким предельно архаическим формам танца, могло быть обусловлено наделением танцевального искусства, вслед за другими компонентами «музыкального комплекса», первоочередными магико-религиозными функциями и свойствами. Считалось, что музыка, пение и танец способны оказывать мироустроительное воздействие на социо-космический универсум и содействуют установлению коммуникации людей с высшими силами. Об этом ярко свидетельствует следующий пассаж из еще одного древнего конфуцианского сочинения «Чжоу ли» 周禮 («Ритуалы Чжоу»): «С помощью шести нечетных и шести четных ступеней звукоряда, пяти звуков и восьми тонов, шести танцев и величественно-гармоничных музыкально-песенных произведений обращаются к духам и божествам, упорядочиваются дела в удельных княжествах и царствах, приводятся в согласие десять тысяч народов, умиротворяются гости, прибывшие к правителю, наставляются люди, проживающие в периферийных краях» (цит. по [11, с. 235]).

Указанные особенности осмысления танцевального творчества, провоцируют впечатление его неразвитости и вспомогательной роли по отношению к другим видам музыкального искусства, что, думается, и послужило одной из главных причин недостаточного внимания исследователей к истории китайского танца. Считалось, что китайское танцевальное искусство не образовывало отдельной художественной традиции, сопоставимой, скажем, с индийским классическим танцем, и не играло самостоятельной роли в творческой и религиозной жизни Китая.

Библиографический список

1. Tong Kin-Woon. Shang Musical Instruments // Asian Music. Vol.14, N2. Chinese Music History. – Texas, 1983. – Part 1.
2. Кучера, С. Музыка и культ в Древнем Китае: проблемы восприятия музыки и ее исполнения во время религиозных действий // Установления династии Чжоу (Чжоу ли). Небесные чиновники. Цзюань 1. – М., 2010. – Разд. 1.
3. Сыма Цянь. Исторические записки (Ши цзи) / пер. с кит. и комм. Р.В. Вяткина, В.С. Таскина. – М., 1972. – Т. I.
4. Васильев, Л.С. Этика и ритуал в трактате «Ли цзи» // Этика и ритуал в традиционном Китае: сб. статей. – М., 1988.
5. Wolpert, R.F. Music from the Tang Court. / Ed. by Cambridge. – London-New York, 1985. – Vol. 2.
6. Cook, S. Yue ji – Record of Music: Introduction, Translation, Notes, and Commentary // Asian Music. Musical Narrative Traditions of Asia, 1995. – Vol. XXVI. – № 2.
7. Riegel, J.K. Li chi // Early Chinese Texts: A Bibliographical Guide / Ed. by M. Loewe. Early China Monograph. – Berkeley, 1993. – Series № 2.
8. Granet, M. Danses et légendes de la Chine ancienne. – Paris, 2004.
9. Кучера, С. Из истории китайского танцевального искусства ци-пань у // Китай: история, культура и историография: сб. ст. – М., 1977.
10. Ткаченко, Г.А. Космос, музыка, ритуал: миф и эстетика в «Ляоши чуньцю». – М., 1990.
11. Кравцова, М.Е. Поэзия Древнего Китая. Опыт культурологического анализа. – СПб., 1994.
12. Гроот, Я.М. Война с демонами и обряды экзорцизма в Древнем Китае. – СПб., 2001.

13. Монзелер, Г.О. Религии в Китае // Китай: история, экономика, культура, героическая борьба за национальную независимость. – М.; Л., 1940.

Bibliography

1. Tong Kin-Woon. Shang Musical Instruments // Asian Music. Vol.14, N2. Chinese Music History. – Texas, 1983. – Part 1.
2. Kuchera, S. Muzhka i kul't v Drevnem Kitae: problemih vospriyatiya muzhki i ee ispolneniya vo vremya religioznikh deystv // Ustanovleniya dinastii Chzhou (Chzhou li). Nebesnye chinovniki. Czyuanj 1. – M., 2010. – Razd. 1.
3. Sihma Cyanj. Istoricheskie zapiski (Shi czi) / per. s kit. i komm. R.V. Vyatkina, V.S. Taskina. – M., 1972. – T. I.
4. Vasiljev, L.S. Ehtika i ritual v traktate «Li czi» // Ehtika i ritual v tradicionnom Kitae: sb. statej. – M., 1988.
5. Wolpert, R.F. Music from the Tang Court. / Ed. by Cambridge. – London-New York, 1985. – Vol. 2.
6. Cook, S. Yue ji – Record of Music: Introduction, Translation, Notes, and Commentary//Asian Music. Musical Narrative Traditions of Asia, 1995. – Vol. XXVI. – № 2.
7. Riegel, J.K. Li chi // Early Chinese Texts: A Bibliographical Guide / Ed. by M. Loewe. Early China Monograph. – Berkeley, 1993. – Series № 2.
8. Granet, M. Danses et legendes de la Chine ancienne. – Paris, 2004.
9. Kuchera, S. Iz istorii kitajjskogo tanceval'nogo iskusstva ci-panj u // Kitaj: istoriya, kul'tura i istoriografiya: sb. st. – M., 1977.
10. Tkachenko, G.A. Kosmos, muzhka, ritual: mif i ehstetika v «Lyuyjshi chun'cyu». – M., 1990.
11. Kravcova, M.E. Poehziya Drevnego Kitaya. Opiht kul'turologicheskogo analiza. – SPb., 1994.
12. Groot, Ya.M. Vojna s demonami i obryadakh ehkzorcizma v Drevnem Kitae. – SPb., 2001.
13. Monzeler, G.O. Religii v Kitae // Kitaj: istoriya, ehkonomika, kul'tura, geroicheskaya borjba za nacional'nuyu nezavisimostj. – M.; L., 1940.

Статья поступила в редакцию 11.11.11

FILOLOGY

Lesnikov S.V. TYPOLOGY OF RUSSIAN DICTIONARIES OF LINGUIS TIC TERMINOLOGY	6
Komleva E.V. SPEECH STEREOTYPE OF GERMAN APPELLATIVE TEXT	10
Kechina E.A. «MAN» IN THE SYSTEM OF VALUABLE ORIENTATIONS OF REPRESENTATIVES OF THE RUSSIAN AND ARABIAN CULTURE	14
Korotkich E.G. THE CORRELATIVE THEMATIC LEXICAL GROUPS «FINANCIAL AND COMMERCIAL ACTIVITY» IN THE RUSSIAN AND THE ENGLISH LANGUAGES	18
Shastina T.P. THE MOUNTAINS OF ALTAY IN TRAVELS THAT HAVE BEEN WRITTEN BY G.I. SPASSKY («THE SIBERIAN VESTNIK»)	20
Klevachkina O.A. TRADITIONS OF PUSHKINS "VILLAGE" IN THE POEM OF N. A. KLYUEV	24
Kozubovskaya G.P. N.V. GOGOL SENTIMENTALITY	26
Akulova N.N. DEBATING POINT OF INTERPRETING THE "CONTRADICTION" IN LINGUISTICS	29
Rezinkin A.J. THE COGNITIVE METHODS OF APPROACH TO STUDYING METONYMY	32
Efimova L.S. ALGYS SAKHA (YAKUTS): FEATURES OF FORMS OF A VERB (IN THE COMPARATIVE PLAN WITH CEREMONIAL POETRY OF ALTAIANS, TUVINIANS)	35
Androsova F.S. THE ROLE OF PUNCTUATION IN TEXT STRATEGY FORMATION	37
Khafizova O.I. THE REFLECTION OF RUSSIAN CONCEPT "WORK" IN THE CONSCIENCE OF NATIVE CHINESE LANGUAGE SPEAKERS	41
Butyleva A.M. FISHING VOCABULARY IN KILDIN DIALECT OF THE SEMI LANGUAGE	45
Chistyukhina E.A. SHVANK OF RUSSIAN-GERMANS AS A REFLECTION OF ETHNIC WORLD PICTURE	46

ARTS STUDIES

Vinitskaya N.V. FOLKLORE MOTIVES AND IMAGES IN THE WORK OF GEORGE BRALGINA	49
Gasitsh E.Y. METAMORPHOSIS OF THE MUSICAL STYLE IN LIGHT OF THE INTERPRETATION OF PERFORMANCE	51

Rjabitchenko L.N. GENRE PROBLEM «THE POETIC SCENARIO» AND ITS REALIZATION IN A. SNEZHINAS CREATIVITY	55
Guseva O.V. G. CHARPENTIER'S OPERA "LOUISE" IN THE CONTEXT OF THE FRENCH ARTISTIC CULTURE «FIN DE SIECLE»	59
Ustugova A.V. METHODICAL INHERITANCE OF B.A. STRUVE	63
Molchanova L.A. INNOVATIONS IN PAINTING IN THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY 65	
Tkachenko A.V. THE CONTRIBUTION OF KUZBASS SCULPTOR A.P. HMELEVSKY IN DEVELOPMENT OF DOMESTIC MEDALS ART	67
Rysaeva S.F. THE ROLE OF THE PLASTIC ARTS IN FORMATION OF THE SPATIAL ENVIRONMENT IN KEMEROVO CITY 70	
Turlyun L.N. MATHEMATICS AT SOURCES OF COMPUTER ART	72
PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY	
Bazhenova N.G. THEORETICAL BASES OF MODELING OF STUDENTS SELF-GOVERNMENT CRITERIA OF EVALUATION OF THEIR QUALITY	74
Kornilova O.A. RESULTS OF SOCIALLY- PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF VALUES OF YOUTH GROUPS AND PREFERABLE CHOICE OF VITAL STRATEGY	77
Legenchuk D.V. PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF STUDIES OF THE PROCESS OF CONTINUITY IN EDUCATION	80
Malakhova T.A. FEATURES OF THE MAINTENANCE OF THE GENERAL TECHNICAL DISCIPLINES IN PREPARATION OF TECHNICIANS-BUILDERS	82
Malakhova T.A. FEATURES OF THE MAINTENANCE OF THE GENERAL TECHNICAL DISCIPLINES IN PREPARATION OF TECHNICIANS-BUILDERS	83
Repeta L.M. COMPETENCE AND COMPETENTNESS: DIFFERENT APPROACHES AND INTERPRETATIONS. THE WAYS OF EVALUATION OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE OF PUPILS	85
Yatlova E.A. COMPETENCE MODEL OF STUDENTS TRAINING FOR THE SELF-ORGANIZATION OF THE HEALTHY LIFE-STYLE BY MEANS OF PHYSICAL TRAINING	87

Aleksejeva T.V. PROCESS OF REHABILITATION OF THE CHILD WITH THE LIMITED POSSIBILITIES OF HEALTH IN THE CONDITIONS OF THE FAMILY	91
Mokretsova L.A., Gavrutenko T.V. COMPLEX SUPPORT OF TEACHERS PROJECT ACTIVITY MANAGEMENT IN THE PROCESS OF SCHOOL EDUCATION MODERNIZATION	93
Zautorova E.V. FEATURES OF RELIGIOUS EDUCATION OF CONVICT WOMEN (ON EXAMPLE OF CORRECTIONAL COLONY №1 VOLOGDA)	95
Blokhina E.V. DEVELOPMENT OF RAILWAY SPECIALITY COLLEGES TEACHERS INFORMATIONAL COMPETENCE	96
Vasiliev A.S. ACTIVITY APPROACH IN ADDRESSING THE PROBLEM OVERCOME THE NEGATIVE CONSEQUENCES INTRAPERSONAL CONFLICT	99
Vergunov E.G. HIERARCHICAL CORRELATIVE CONNECTIONS ANALYSIS BETWEEN PARAMETERS OF THE SENIOR PUPILS EMOTIONAL REACTIONS	101
Kabanov, Ju.N. CONCEPT SPORTS-BASED LEISURE ADOLESCENTS AND YOUTH IN SOCIO-CULTURAL SPACE	104
Sanina E.I. DIALOGUE AS THE BASIC ELEMENT OF COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES OF TRAINING	108
Sharipova E.F. PREPARING STUDENTS AND TECHNOLOGISTS TO THE OBJECTIVES OF THE EDUCATIONAL FIELD «TECHNOLOGY»	109
Grushnikova E.V. THE CLUSTER APPROACH AS A CONDITION OF IMPROVING THE QUALITY OF ADDITIONAL EDUCATION TEACHERS	111
Dyachkov A.V. INDIVIDUAL AND TYPICAL PECULIARITIES OF A FOREIGN LANGUAGE APPERCEPTION AND COMPREHENSION IN DIFFERENT BALANCE OF VERBAL, AND NON- VERBAL INTELLECT	113
Li Gengwei UPDATING OF THE NATIONAL- CULTURAL POTENTIAL OF THE RUSSIAN PRIVATE LETTERS IN HIS STUDY OF CHINESE STUDENTS ..	116
Medvedeva L.D. GENERAL SCIENTIFIC BASIS ИНТЕГРАТИВНОЙ OF PREPARATION OF ECONOMISTS: THE SYSTEM- SINERGETIC APPROACH ..	119
Nasyrova E.F., Elanskaya T.A. THE TECHNOLOGICAL EDUCATION OF THE FUTURE TEACHERS CONSIDERING PERSONAL AND FUNCTIONAL APPROACH	121
Fil T.A. POSSIBILITY OF FORMATION OF	

THE PERSONS IDENTITY AND FOR THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL CHARISMA IN THE CONDITIONS OF THE TRAINING WORK	123	TRAINING EFFECTIVENESS IN MEDICAL HIGH SCHOOL	163	PREPARING OF MUSICIAN-SPECIALIST IN MODERN SOCIETY CONDITIONS	194
Maria V.B.		Khantseva G.G., Zorina N.S.		Trofimenko A.E.	
THE COOPERATIVE LEARNING TECHNIQUE AS THE WAY OF DEVELOPING THE STUDENTS AUTONOMY (IN THE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES)	128	PERSONALITY FEMALE OFFENDER AND CAUSES OF CRIME CONDUCT	165	THE PECULIARITIES OF METHODOLOGY DEVELOPMENT OF INFORMATIONAL AND ANALYTICAL STUDENTS COMPETENCES IN AN INSTITUTE	197
Builova L.N.		Zapuskalova N.S.		Schaefer O.R., Soshnikova P.N.	
ESSENCE AND SPECIFICITY OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN IN A MODERN EDUCATION SYSTEM OF THE RUSSIAN FEDERATION	130	METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF TEENAGERS' SELFDEVELOPMENT IN VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF GYMNASIUM	166	KINDS OF TASKS, SUBMITTED TO THE INDEPENDENT BHEАУДИТОР-НУЮ EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS ON THE STUDY OF PHYSICS IN MEDICAL SCHOOL	199
Petelin A.S., Mustafa Shahrazad M.		Ibragimova L.V.		Shirinskaya N.E.	
SPECIFIC FEATURES OF THE CREATIVE-PROFESSIONAL FORMATION OF THE PERSONALITY OF STUDENTS - FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS	134	INDIVIDUALIZATION PRINCIPLE AS THE BASIS OF INTGRATION OF PROFESSIONAL AND PERSONALIZED APPROACHES OF TEACHERS TRAINING	168	SPECIFIC PROFESSIONAL ORIENTATION IN THE STRUCTURE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE	201
Ustinova O.A.		Kalyanov A.V.		Golikova O.G.	
«THE IMAGE – I» AND ITS DEVELOPMENT BY MEANS OF DIALOGUE	138	BECOMING OF STUDENTS' SELFCONSCIOUSNESS IN ACCORDING WITH THE CATEGORIES OF SPACE AND TIME	170	TEACHING CONDITIONS OF ACTION OF THE FORMATION ENTERPRISE S CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS TRADE-ECONOMICS PROFILE	204
Tsygankova T.V., Lebedeva M.N.		Komarova O.A.		Ivanovskaya M.N.	
FEATURES OF PEDAGOGICAL MODELING OF ADAPTIVE TECHNOLOGY IN POSTGRADUATE PROFESSIONAL EDUCATION	140	A MODEL OF INTERACTION OF A TEACHER AND CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN THE OBJECT-GAME ENVIROMENT OF THE INFANT SCHOOL AS A CONDITION OF REALIZATION OF THE PERSONALITY-ORIENTED APPROACH	173	INFORMATIVE-COMMUNICATIVE COMPETENCE AS REQUIREMENT OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION	209
Vikulov I.G., Zaykin M.I.		Kuzina L.L., Guzanov B.N.		Chernyak M.V.	
ABOUT ONE APPROACH TO DIALOGUEZATION OF TRAINING OF PUPILS TO SEARCH OF THE DECISION OF TASKS WITH MOVEMENT	143	QUALIMETRIC MODERATION OF QUALITY ASSESSMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF TECHNICAL INSTITUTE STUDENTS	176	ORGANIZATIONAL AND EDUCATIONAL ASPECTS OF INTERACTION OF INSTITUTIONS OF CULTURE AND MASS MEDIA IN FORMING ETHNIC TOLERANCE IN THE CONTEXT OF URBAN ENVIRONMENT	211
Vikulov I.G., Zaykin R.M.		Muftahova E.A.		Lapchik M.P., Rudenko A.E.	
THE MODEL OF DIALOGUEZATION OF METHODICAL BASES OF TRAINING OF PUPILS TO THE SOLVING SEARCH OF TASKS WITH MOVEMENT	145	PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL INDEPENDENCE OF STUDENTS, THE FUTURE ACCOUNTANTS	181	THE STUDENTS PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION DEVELOPMENT IN THE PROGRAMMING TEACHING IN THE COMPLEMENTARY EDUCATION SYSTEM	213
Kolosova V.A.		Plehanova L.A., Rezanovich I.V.		Stupina V.S., Kostenok P.I.	
TECHNOLOGIC APPROACH IN PREPARATION OF FUTURE MATHS TEACHERS TO DEVELOP CREATIVE ABILITIES OF SCHOOLCHILDREN	148	PECULIARITIES OF METHODOLOGICAL WORK ORGANIZATION IN INSTITUTES OF ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION OF TEACHING EMPLOYEE	184	ACTUALIZATION OF PROFESSIONAL AND PERSONALITY POTENTIAL OF STUDENTS BY MEANS OF INFORMATIONAL AND COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES	217
Napreev S.G., Kaljuzhnyj E.A.		U.V. Podpovetnaya		Viktorov D.V., Kostenok P.I.	
CONTENT OF SPECIAL COURSE «ORGANIZATION OF SPORTS AND IMPROVING ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL»	151	THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS OF DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL CULTURE OF THE TEACHER OF HIGH SCHOOL	186	THE MODELING OF STUDENTS HEALTH SAVING PROCESS AS A FACTOR OF THEIR LIFE SAFETY	220
Volkov I.V.		Sergienko P.G., Sizova E.R.		Chernysheva M.V.	
THE PSYCHOLOGICAL TYPES OF THE MODERN LINEAR MANAGERS, BASED ON THE ESTIMATION OF THEIR PERSONAL POTENTIALS ..	153	CREATIVITY AS A PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY OF A FUTURE COMPOSER PERSONALITY	190	OPTIMIZATION OF RELATION BETWEEN TRADITIONAL AND INTERACTIVE FORMS OF STUDIES AT BACHELORS TRAINING IN VOCATIONAL EDUCATION	222
Gimaeva R.M.		Suhanova A.A.		Rebikova Ju.V.	
A STRUCTURE OF SOCIAL-PSYCHOLOGIC DETERMINATIONS OF CONSUMERS PREFERENTIONS IN CHOICE OF CLOTHES BY WOMEN	156	MONITORING OF VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS KNOWLEDGE IN FRAMEWORK OF APPLICATION THE TECHNOLOGY OF EDUCATIONAL TEXTS SEMIOTIC INTERPRETATION	192	SOCIALLY-PEDAGOGICAL PROBLEM OF HIV-SAFETY OF CHILDREN AND ADULTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	225
Kagakina E.A.		Sizova, E.R., Tretyakova, T.N.		Nagornaja V.A.	
LAWS AND PRINCIPLES OF FORMATION OF THE COMPETENCE OF STUDENTS: TO PROBLEM STATEMENT	159	METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF ORGANIZATION PROFESSIONAL		ON THE ISSUE OF FORMATION OF LEARNERS TOLERANCE AT EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN CHELYABINSK	227
Sivtseva A.R.					
FORMATION OF PROFESSIONAL ETHICS BASES AS A CONDITION OF					

Bagina L.V. THE REZULTATIVITY OF THE REGIONAL SYSTEM OF FAMILY PLACEMENT OF ORPHANS AND CHILDREN LEFT WIHTOUT PARENTS CARE IN THE ALTAI TERRITORY ..230	PERSPECTIVA AND SOCIAL PARTNERS OF THE COLLEDGE ...260	Kaharov A.S. PECULIARITIES OF ORGANIZATION AND IMPLEMENTATION OF A YOUNG TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY 300
Levina L.V. APPROACH DEFINITION TO CORRECTIONAL INFLUENCE ON THE BASIS OF FEATURES OF THE PERSON SPECIFIC INDIVIDUALLY- PSIHOLOGICHESKHE WITH DEVIATING BEHAVIOUR232	Andreyeva M.A. STYLISTIC DIFFERENCES IN MANAGERS SELF-REGULATION OF BEHAVIOR IN A PROFESSIONAL SETTING262	Rybkina T.A., Gostev A.G. THE MEANING OF CONCEPTUALIZING THE OWN PROFESSIONAL EXPERIENCE IN ACTIVITY OF A CLASS TEACHER 303
Bazeljuk V.V., Shulgina T.A., Belousova N.A. THE SIGNIFICANCE OF THE RATING SYSTEM OF THE EFFICIENCY OF THE UNIVERSITY RESEARCH WORK236	Karakozov S.D., Baklanova G.A. FORMATION OF READINESS OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO USE DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES: THE CONCEPT OF METHOD OF CONSTRUCTION265	Gorbunova M.L., Oparin R.V. ECOTOURISM AS THE DIRECTION OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITY ON ECOLOGICAL EDUCATION OF YOUTH 305
Suhovienko E.A., Charikova S.V. PRACTICAL QUESTIONS OF THE PROJECT METHODS INTRODUCTION IN THE PROCESS OF KEY COMPETENCES FORMING AT THE COMPUTER SCIENCE LESSONS237	Kalachev G.A, Bokova O.A., Kulikova L.G., Sevilgaev G.F. FORMATION OF READINESS TEACHERS TO SCIENTIFIC RESEARCH AT THE BASIS OF HUMANITARIAN AND PERSONAL INTERACTION WITH STUDENTS ..267	Drakina I.K., Dmitrieva V.S. ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF MODERN SYSTEM DPO 307
Ruksha G.L., Kudrina E.L. INTELLECTUAL LEISURE OF MEGAPOLITANS: PROBLEMS AND WAYS OF THEIR SOLVING 240	Koroleva N.Y., Mitina E.G., Ryzhova N.I. PRINCIPLES OF INTERACTION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENTS IN CONDITIONS OF VIRTUALIZATION OF THE PROCESS OF TEACHER TRAINING (AT THE EXAMPLE OF TRAINING OF TEACHERS OF BIOLOGY AND INFORMATICS).271	Drakina I.K., Nikitin V.Ja. MODERN APPROACHES TO THE MAINTENANCE AND METHODS POSTDEGREE FORMATION OF TEACHERS 309
Orlova, T.G. SOCIO-CULTURAL MANAGEMENT DEVIANT BEHAVIOR OF STUDENTS MEANS OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES A STUDENT MUSEUM 241	Silchenko A.P. THE USE OF SITUATIONAL MANAGEMENT THEORY IN THE LEARNING PROCESS275	Fedosenko E.V. THEORGANIZATIONOFFPSIHOLOGO- AKMEOLOGICALSPACEOFSELF- REALIZATIONOFCHILDREN- ORPHANS 312
Karakozov S.D., Pechatnova N.B. THE PSYCHOLOGICAL BASIS OF INFORMATION MODEL PREDICTING THE SUCCESS OF TEACHING STUDENTS IN HIGH SCHOOL 243	Nekrasova E.V. PERSONAL MYPTH AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH 277	Sculga I.I. PEDAGOGICAL MODEL OF THE CHILDREN'S LEISURE ORGANIZATION IN THE REGION ..317
Lopatkin V.M., Kalachev G.A., Kulikova L.G., Bokova O.A. FORMATION OF THE PROFESSIONAL AND RESEARCH COMPETENCE OF UNDERGRADUATE AND POST- GRADUATE IN THE EDUCATIONAL RESEARCH AND TEACHING COMPLEX248	Sarsembeyeva E. OPTIMIZATION OF MANAGEMENT ACTIVITIES IN THE LIGHT OF INDIVIDUALS PSYCHO-PHYSIO- LOGICAL PECULIARITIES279	Kabanov Ju. N. THE INTERNATIONAL CHILDREN'S OLYMPIC GAMES AS EXAMPLE SOCIOCULTURAL ACTIVITY319
Ryzhova N.I., Kharchenkova L.I. PROFESSIONAL TRAINING OF THE EXPERT OF A HUMANITARIAN PROFILE IN THE FIELD OF INTERCULTURAL COMMUNICATIONS: CONCEPT THE FUNDAMENTAL TRAINING AND MAINTENANCE STRUCTURE251	Morozova N.I., Chuhrov A.S. THE ANALYSIS OF THE CURRENT STATE OF THE HIGHER VOCATIONAL TRAINING AND THE EDUCATIONAL POLICY OF RUSSIA IN THE CONTEXT OF FORMATION OF CIVIL VALUES OF YOUTH281	Makuha V. K, Fetisova O. G, Deriglazov S.S., Chuhrova M.G. OBJECTIVATION VOICE AT CHILDREN 322
Fedulov B.A., Tarasov N.G. INFORMATION SUPPORT DECISION- MAKING IN MANAGEMENT TEACHING AND EDUCATIONAL PROCESS OF HIGH SCHOOL OF MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS ROSSII254	Morozova N.I. THE SUBSTANTIATION OF NECESSITY OF FORMATION OF CIVIL VALUES OF YOUTH284	Sokolovsky I.E. THE ROLE OF RELIGIOUS FORMATION AND EDUCATION IN FORMATION OF THE PICTURE OF THE WORLD OF THE PERSON OF THE XXI-ST CENTURY 324
Koksharov S.A. SOME ASPECTS OF AN INTEGRATED TELECOMMUNICATIVE EDUCATIONAL ENVIROMENT AND A MODULAR TECHNOLOGY OF TEACHING STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE257	Chukhrova M.G., Khramov A.V. DEPRESSION IN MILITARY MEN AND FEATURES OF PRESENTATION287	Plahotnikov A.G. THEARTEDUCATIONCONCEPT PREPARATION SOFTHETEACHEROFTHEFINEART SANDDESIGN 326
Akolzina E. Y. INTERACTION BETWEEN SECTORAL STUDENTS LABOUR EXCHANGE	Chukhrova M.G., Chukhrov A.S., Pivovarov A.V., Safin D.I., Orlova T.G.. DEVIANT BEHAVIOR IN SOME YOUTH SUBCULTURES292	Nikitin G.A. ETHNOESTHETIC VALUE OF ARTISTIC DECORATION OF THE EDUCATIONAL SPACE AS AN INNOVATIVE APPROACH TO FORMING PUPILS TECHNOLOGICAL CULTURE 330
	Chukhrova M.G., Sivolapov A.F., Safin D.I. AGGRESSIVE AND HOSTILE AS A MANIFESTATION OF PROTECTIVE GEAR PSYCHE295	MEDICINE
	Bykov E.V., Harchenko E.V. EFFECTIVE METHODS TO SUPPORT HIGH SCHOOL STUDENTS IN PROFESSIONAL SELF- DETERMINATION298	Firsov S.A., Prokhorenko V.A. CLINICAL CHARACTERISTICS AND ORGANIZATION OF CARE WHEN COMBINED CRANIOCEREBRAL AND SKELETAL TRAUMA 334
		Firsov S.A., Savushkin A.N. COMPARATIVE ANALYSIS OF PERSONAL PAIN SENSITIVITY (FOR

EXAMPLE PROFESSIONAL ATHLETES) 338	JURISPRUDENCE	Meshkinova S.S. PHYSICAL-CHEMICAL PROPERTIES AND BUFFER ABILITY IN SOILS OF THE MID KATUN VALLEY 428
HISTORY	Bruk N.V. SOME PROBLEMS ABOUT BOUNDARY DELIMITATION BETWEEN STATE AUTHORITIES OF THE RUSSIAN FEDERATION AND LOCAL SELF-GOVERNMENT (AS AN EXAMPLE OF NOVOSIBIRSK REGION AND THE CITY OF NOVOSIBIRSK) 379	Bezmaternykh D.M., Chernyshkova K.V., Zhukova O.N. COMPOSITION AND STRUCTURE OF ZOOBENTHOS OF LAKE CHANY 430
Girenok S.N. ESTABLISHMENT AND OPERATION OF TRADE UNIONS FOR SOCIAL WORKERS RIGHTS 341	Chadrinova L.A. TACTICS IN THE TECHNOLOGY ELEMENT OF DEFECTION OF ERRONEOUS LAW-ENFORCEMENT ACTIVITY 382	Vragova E.V. MATHEMATICAL MODEL OF THE BEHAVIOR OF OIL SPILLS IN THE WATERS OF RIVERS AND SWAMPY AREAS. IN THIS PAPER WE CONSIDER THE BEHAVIOR OF OIL SPILLS IN THE WATER 434
Gorkova L.V. GUSTAV EWERS IN A GERMAN HISTORICAL SCIENCE 343	ECOLOGY. ECOLOGY OF THE PERSON AND HYGIENE OF ENVIRONMENT	Oparin R.V., Kulikova N.A., Shchigreva S.N. TRADITIONAL AND NONCONVENTIONAL WAYS OF ADAPTATION OF THE RADICAL PEOPLE OF SIBERIA TO CLIMATIC CHANGES «LEARN ITSELF, TEACH ANOTHER» 440
Glushkov S.E. TRANSFORMATION OF HEALTH AND DECREASE MORTALITY OF POPULATION IN WESTERN SIBERIA LATE XIX – EARLY XX CENTURY 346	Markina Zh.V., Aizdaicher N.A. CELLS NUMBER DYNAMIC AND CHLOROPHYLL A CONTENT ANALYSIS OF MICOALGAE PHAEODACTYLUM TRICORNUTUM FOR WATER OF PETER THE GREAT BAY (JAPAN SEA) QUALITY ASSESSMENT 386	CULTUROLOGY
Kazancev V.P., Salogub Ja.L. “...WITHOUT FOUNDING PERMANENT COMMITTEE...”. ROLE OF SPECIAL CONFERENCE IN THE AFFAIRS OF AMUR KRAY IN MOLDING OF THE FAR-EASTERN ADMINISTRATIVE GOVERNMENT POLITICS. 350	Nedoseko O.I. SALIX STARKEANA WILLD LIFE-FORMS 390	Polosin N.N. CULTURAL ANTHROPOLOGY AS THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF RESEARCH OF INTERCULTURAL COMMUNICATIONS: EPISTEMOLOGICAL ANALYSIS 442
Kuznetsov V.V. THE MAIN TRENDS IN AGRICULTURE REFORMING OF THE 50-60-TIES IN THE 20TH CENTURY (CONTENT – ANALYSIS OF THE RESOLUTIONS OF THE CPSU CONGRESSES, CONFERENAS AND PLENUMS) 354	Nedoseko O.I. NEW LIFE-FORM OF SALIX CINEREA L 397	Ezhov V.S. AESTHETICAL INTERACTION OF CULTURE DIALOGUE 444
SOCIOLOGY	Belashova O.V. THE COMPARATIVE MORPHOLOGICAL AND ANATOMIC STUDY OF TRIFOLIUM L. SPECIES 402	Leonov I.V. REGULARITIES IN THE PATTERN GENERATION PROCESS IN THE KNOWLEDGE OF CULTURE- HISTORICAL REALITY 447
Kabeshhev R.V., Rykhtik M.I. PARADOXES OF MANAGEMENT OF THE NATIONAL INNOVATION SYSTEMS: FOREIGN EXPERIENCE 357	Openko T.G., Simonova G.I. CANCER INCIDENCE IN NOVOSIBIRSK (1988-2008) 404	Salnikova E.V. THE CHURCH INTERIOR AS A PART OF THE VISUAL CULTURE HISTORY 450
Zabneva E.I. VALUATION OF SOCIAL MANAGEMENT EFFICIENCY IN STUDENTS VOCATIONAL DEVELOPMENT 360	Alekseev I.A., Borisenko E.N., Kutlova K.E. PARAMETERS OF BIOLOGICAL WEIGHT OF GRASSY VEGETATION OF LANDSCAPES OF TERRITORY PROJECTED «VOSTOCHNY» OF LAUNCHING SITE 408	Neretin O.P. CULTUROLOGICAL DISCOURSE IN THE EVALUATION OF THE MODERN SOCIAL TRANSFORMATIONS 453
PHILOSOPHY	Arkhipov I.A., Pusanov A.V. VANADIUM IN SOILS OF INTERMONTANE HOLLOWES IN CENTRAL AND SOUTH-EAST ALTAI 411	Neretin O.P. CULTUROLOGICAL DISCOURSE IN UNDERSTANDING THE CONTEMPORARY SOCIAL REALITY 457
Balshikeyev S.B., Karassartova M.M. MEANS OF FORMING PERSONALITY LEGAL CULTURE 364	Balykin D.N. WATER PERMEABILITY OF CLAY GROUNDS IN THE RUBTSOVSK ORE MINE (POTERYAEVKA VILLAGE, ALTAY KRAI) 416	Vatc A.B. THE NATURE OF CONCEPTUALIZING THE ART OF DANCING IN CHINESE THEORETICAL THOUGHT 461
Solovyev O.B. THE PRODUCTION OF TRUTH: MEDIA DISCOURSE AS A NEW WEST POWER/ KNOWLEDGE INTERFACE 367	Dolmatova L.A. THE PECULIARITIES OF HYDROCHEMICAL REGIME OF LAKE TELETSKOYE DURING ITS AUTUMN COOLING 417	ALPHABETICAL INDEX 469
ECONOMICS	Kotovshchikov A.V., Kirillova T.V. SPATIAL HETEROGENEITY AND DYNAMICS OF PIGMENT CHARACTERISTICS OF PHYTOPLANKTON IN HYPERSALINE BOLSHOYE YAROVYE LAKE 422	THE INFORMATION FOR AUTORS 470
Nesterenko M.V., Fedeneva I.N., Komarova L.K. THE CONCEPT OF REGIONAL MARKETING AS A BASIS FOR DEVELOPMENT OF TOURISM IN NOVOSIBIRSK REGION 372		
Grigashkina S.I., Levina E.I. IMPLICATION OF DEMOGRAPHIC PROCESSES 374		

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

Айздайчер Н.А.	386	Калачев Г.А.	267	Резанович И.В.	184
Акользина Е.Ю.	260	Калужный Е.А.	151	Резинкин А.Ю.	32
Акулова Н. Н.	29	Калянов А.В.	170	Репета Л.М.	85
Алексеев И.А.	408	Каракозов С.Д.	265	Руденко А.Е.	214
Алексеева Т.В.	91	Каракозов С.Д.	243	Рукша Г.Л.	240
Андреева М.А.	262	Карасартова М.М.	364	Рыбкина Т.А.	303
Андросова Ф.С.	37	Кахаров А.С.	300	Рыжова Н.И.	251
Архипов И.А.	411	Кечина Э.А.	14	Рыжова Н.И.	271
Багина Л.В.	230	Кириллова Т.В.	422	Рысаева С.Ф.	70
Баженова Н.Г.	74	Клевачкина О.А.	24	Рыхтик М.И.	357
Базелюк В.В.	236	Козубовская Г.П.	26	Рябитченко Л.Н.	55
Бакланова Г.А.	265	Кокшаров С.А.	257	Савушкин А.Н.	338
Балшикеев С.Б.	364	Колосова В.А.	148	Салогуб Я.Л.	350
Балькин Д.Н.	416	Комарова Л.К.	372	Сальникова Е.В.	450
Безматерных Д.М.	430	Комарова О.А.	173	Санина Е.И.	108
Белашова О.В.	402	Комлева Е.В.	10	Сарсембаева Э.Ю.	279
Белоусова Н.А.	236	Корнилова О.А.	77	Сафин Д.И.	295
Блохина Е.В.	96	Королева Н.Ю.	271	Севилягаев Г.Ф.	267
Бовина М.В.	128	Коротких Е.Г.	18	Сергиенко П.Г.	190
Бокова О.А.	248	Костенок П.И.	218, 220	Сиволапов А.Ф.	295
Бокова О.А.	267	Котовщиков А.В.	422	Сивцева А.Р.	163
Борисенко Е.Н.	408	Кудрина Е.Л.	240	Сизова Е.Р.	190, 194
Брук Н.В.	379	Кузина Л.Л.	176	Сильченко А.П.	275
Буйлова Л.Н.	130	Кузнецов В.В.	354	Симонова Г.И.	404
Бутильва А.М.	45	Куликова Л.Г.	267	Соколовская И.Э.	324
Быков Е.В.	298	Куликова Л.Г.	248	Соловьёв О.Б.	367
Васильев А.С.	99	Куликова Н.А.	440	Сошникова П.Н.	199
Вац А.Б.	453	Кутилова К.Е.	408	Ступина В.С.	218
Вергунов Е.Г.	101	Лапчик М.П.	214	Суханова А.А.	192
Викторов Д.В.	220	Лебедева М.Н.	140	Сухоиенко Е.А.	237
Викулов И.Г.	143, 145	Левина Е.И.	374	Тарасов Н.Г.	254
Виницкая Н.В.	49	Левина Л.В.	232	Ткаченко А.В.	67
Волков И.В.	153	Легенчук Д.В.	80	Третьякова Т.Н.	194
Врагова Е.В.	434	Леонов И.В.	447	Трофименко А.Е.	197
Гаврутенко Т.В.	93	Лесников С.В.	6	Турлюн Л.Н.	72
Гасич Е.Ю.	51	Ли Гэнвэй	116	Устинова О.А.	138
Гимаева Р.М.	156	Лопаткин В.М.	248	Устюгова А.В.	63
Гиренок С.Н.	341	Макуха В.К.	322	Феденева И.Н.	372
Глушков С.Е.	346	Малахова Т.А.	82	Федосенко Е.В.	312
Голикова О.Г.	204	Малахова Т.А.	83	Федулов Б.А.	254
Горбунова М.Л.	305	Маркина Ж.В.	386	Фетисова О.Г.	322
Горькова Л.В.	343	Медведева Л.Д.	119	Филь Т.А.	124
Гостев А.Г.	303	Мезенцев Р.В.	341	Фирсов С.А.	334
Григашкина С.И.	374	Мешкинова С.С.	428	Фирсов С.А.	338
Грушников Е.В.	112	Митина Е.Г.	271	Ханцева Г.Г.	165
Гузанов Б.Н.	176	Мокрецова Л.А.	93	Харченко Е.В.	298
Гусева О.В.	59	Молчанова Л.А.	65	Харченкова Л.И.	251
Дериглазов С.С.	322	Морозова Н.И.	282	Хафизова О.И.	41
Дмитриева В.С.	307	Морозова Н.И.	284	Храмов А.В.	287
Долматова Л.А.	417	Муфтахова Е.А.	181	Цыганкова Т.В.	140
Дракина И.К.	307	Нагорная В.А.	227	Чарыкова С.В.	237
Дракина И.К.	310	Напеев С.Г.	151	Чернышева М.В.	222
Дьячков А.В.	113	Насырова Э.Ф.	121	Чернышкова К.В.	430
Ежов В.С.	444	Недосеко О.И.	390, 397	Черняк М.В.	211
Еланская Т.А.	121	Некрасова Е.В.	277	Чистюхина Е.А.	46
Ефимова Л.С.	35	Неретин О.П.	453, 457	Чухров А.С.	282
Жукова О.Н.	430	Нестеренко М.В.	372	Чухров А.С.	292
Забнева Э.И.	360	Никитин В.Я.	310	Чухрова М.Г.	287, 292, 295, 322
Зайкин М.И.	143, 145	Никитин Г.А.	330	Шадринова Л.А.	382
Запускалова Н.С.	166	Опарин Р.В.	305, 440	Шарилова Э.Ф.	109
Зауророва Э.В.	95	Опенко Т.Г.	404	Шастина Т.П.	20
Зорина Н.С.	165	Орлова Т.Г.	241	Шахразад Мустафа М.	134
Ибрагимов Л.В.	168	Орлова Т.Г.	292	Шефер О.Р.	199
Ивановская М.Н.	209	Петелин А.С.	134	Ширинская Н.Е.	201
Кабанов Ю.Н.	104	Печатнова Н.Б.	243	Шульга И.И.	317
Кабанов Ю.Н.	319	Пивоваров А.В.	292	Шульгина Т.А.	236
Кабешев Р.В.	357	Плахотников А.Г.	326	Щигрева С.Н.	440
Кагакина Е.А.	159	Плеханова Л.А.	184	Ятлова Е.А.	87
Казанцев В.П.	350	Подповетная Ю.В.	186		
Калачев Г.А.	248	Полосин Н.Н.	442		
		Прохоренко В.А.	334		
		Пузанов А.В.	411		
		Ребикова Ю.В.	225		

СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПУБЛИКАЦИЙ В ЖУРНАЛЕ

ИСТОРИЯ

- **НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ** – доктор исторических наук, профессор, академик РАГН, (г. Горно-Алтайск), ГАГУ, E-mail: mns@gasu.ru
- **ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН** – д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: Valbarmin@mail.ru; 8-905-985-70-35
- **ВЛАДИМИР ГРИГОРЬЕВИЧ ДАЦЫШЕН** – д-р ист. наук, профессор (г. Красноярск), Сибирский федеральный университет, зав. кафедрой всеобщей истории
- **МИХАИЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ ДЕМИН** – д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул) АлтГПА,
- **ТАТЬЯНА КИРИЛЛОВНА ЩЕГЛОВА** – д-р. ист. наук, профессор, первый проректор по учебной работе (г. Барнаул), АлтГПА
- **ТАТЬЯНА КИРИЛЛОВНА ЩЕГЛОВА** – д-р. ист. наук, профессор, первый проректор по учебной работе (г. Барнаул), АлтГПА
- **ВИКТОР ЯКОВЛЕВИЧ БУТАНАЕВ** – д-р ист. наук, профессор, зав. каф. этнографии Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова
- **АРКАДИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ КОНТЕВ** – канд. ист. наук, доцент (г. Барнаул), АлтГПА
- **НАДЕЖДА ФЕДОРОВНА ИВАНЦОВА** – д-р ист. наук, профессор (г. Москва) МГПИ
- **МИХАИЛ ВИКТОРОВИЧ ШИЛОВСКИЙ** – доктор исторических наук, профессор, зав. сектором истории 19 в. института истории СО РАН, (г. Новосибирск)
- **ВАДИМ ВЛАДИМИРОВИЧ ГОРБУНОВ** – д-р ист. наук, профессор (г. Барнаул), АТУ
- **АНАТОЛИЙ ИВАНОВИЧ МАРТЫНОВ** – д-р ист. наук, профессор, академик РАЕН, , зав. каф. археологии, (г. Кемерово), КГУ

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

- **БОРТНИКОВ СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ** – доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)
- **ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА** – канд. культурологи, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств, проректор по научной работе (г. Барнаул)
- **ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА ЖЕРНОСЕНКО** – канд. культурологии, доцент, зав. каф. культуры и коммуникативных технологий Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул), E-mail: iaj2002@mail.ru

МЕДИЦИНА

- **МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА** – доктор мед. наук, профессор, Новосибирского государственного университета (г. Новосибирск), НГУ, E-mail: mba@sibmail.ru
- **КУРПАТОВ ВЛАДИМИР ИВАНОВИЧ** – доктор мед. наук, профессор, зав. каф. психотерапии СПбМАПО, гл. психотерапевт СПб., председатель правления СПб регион. об-ва психотерапевтов (г. Санкт-Петербурга), E-mail: kafedrapr@yandex.ru
- **МИРИАНА МИЛАНКОВА** – доктор медицины и философии (г. Нови Сад, Сербия), E-mail: drmirjana.milankov@gmail.com
- **ВЛАДИМИР ПЕТРОВИЧ ШЕВЧЕНКО** – д-р медицинских наук, профессор, главный анестезиолог (г. Новосибирск)
- **НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ** – д-р мед.ицинских наук, профессор, заслуженный врач РФ, член Российской научной комиссии по радиационной защите, вед. науч. сотр. лаборатории сравнительного анализа и управления рисками, E-mail: Professor121 [professor121@rambler.ru]
- **КАЛАЧЕВ ГЕННАДИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ** – д-р. мед. наук, профессор (специализация - морфология), начальник научного отдела (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: gak@uni-altai.ru

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

- **АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА** – д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ** – д-р педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова** – д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЪЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

СОЦИОЛОГИЯ

- **ЮРИЙ ЕФИМОВИЧ РАСТОВ** – д-р социологических наук, профессор, действительный член Академии социальных наук, зам. председателя диссертационного совета по социологии при Алтайском Государственном университете (г. Барнаул)
- **СВЯТОСЛАВ ИВАНОВИЧ ГРИГОРЬЕВ** – д-р социологических наук, профессор, член-корр. Академии образования РФ, декан факультета социального управления Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **РАИСА АФАНАСЬЕВНА ТРОФИМОВА** – д-р социологических наук, профессор, член-корр. Петровской академии наук и искусств, первый проректор АлтГАКИ (г. Барнаул)
- **ЛЮДМИЛА ДЕНИСОВНА ДЕМИНА** – д-р социологических наук, профессор, декан факультета психологии АлтГУ (г. Барнаул)
- **НАТАЛЬЯ АНДРЕЕВНА ЗАРУБА** – д-р социологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Кемеровского государственного университета культуры и искусств, зам. председателя совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кузбасской государственной педагогической академии (г. Кемерово)
- **АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ УДОДЕНКО** – д-р. социологических наук, профессор, зав. каф. социологии в АлтГТУ (г. Барнаул)
- **НАТАЛЬЯ СТАНИСЛАВОВНА ТИМЧЕНКО** – д-р социологических наук, профессор, зав.каф. социальных наук АлтГПА (г. Барнаул)
- **АЛЕКСАНДР ЯКОВЛЕВИЧ ТРОЦКОВСКИЙ** – д-р социологических наук, профессор, зав. Барнаульской лабораторией института экономики и организации производства СО РАН (г. Барнаул)
- **ВИКТОР ВАСИЛЬЕВИЧ ЖЕЛТОВ** – д-р философских наук, профессор, проректор Кемеровского госуниверситета (г. Кемерово)

- **СВЕТЛАНА ГЕННАДЬЕВНА МАКСИМОВА** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. ПКПТ ФС АлтГУ (г. Барнаул)
- **АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ НОВОКРЕЩЕННОВ** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. Сибирской академии государственной службы (г. Новосибирск)
- **ЮРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ ПОПКОВ** – д-р филос. наук, проф., зав. сектором этносоциологии отдела социологии института истории СО РАН (г. Новосибирск)
- **ВАЛЕНТИН ГЕННАДЬЕВИЧ НЕМИРОВСКИЙ** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. социального менеджмента Сибирского федерального университета (г. Красноярск)
- **АЛИЕ МУСТАФАЕВНА СЕРГИЕНКО** – д-р социологических наук, доцент, ст. науч. сотрудник Барнаульской лаборатории института экономики и организации производства СО РАН (г. Барнаул)
- **ЛЮДМИЛА ГЕРАСИМОВНА ГУСЛЯКОВА** – д-р социологических наук, профессор факультета социального управления Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

ФИЛОЛОГИЯ, ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

- **ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА** – канд. филологических наук, доцент, зав. каф. литературы, социальной психологии и педагогики Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)
- **ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ** – д-р искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)
- **ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ** – д-р филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

ФИЛОСОФИЯ

- **АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК** – д-р философских наук, профессор Кемеровского государственного университета культуры и искусств (г. Кемерово)
- **ВИКТОР ИВАНОВИЧ МАРКОВ** – канд. философских наук, д-р культурологии, профессор кафедры культурологии, председатель диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кемеровском государственном университете культуры и искусств (г. Кемерово)
- **МАРГАРИТА ПАВЛОВНА АРУТЮНЯН** – доктор философских наук, доцент, зав. каф. философии Дальневосточного гуманитарного университета, E-mail: tra@email.su
- **МИХАИЛ ЮРЬЕВИЧ ШИШИН** – д-р философских наук, профессор Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул), Т_м: 8-913-211-72-37

ЭКОЛОГИЯ

- **ПЕТУХОВ ВАЛЕРИЙ ЛАВРЕНТЬЕВИЧ** – д-р биологических наук, профессор, председатель докторского совета по экологии (биологические науки) при Новосибирском Государственном Аграрном университете (г. Новосибирск)
- **ХАСНУЛИН ВЯЧЕСЛАВ ИВАНОВИЧ** – д-р медицинских наук, профессор, зав. Отделом диджадпации НЦКЭМ СО РАМН
- **АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ** – д-р биологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул), E-mail: bezmater@iwer.asu.ru
- **ДМИТРИЙ МИХАЙЛОВИЧ БЕЗМАТЕРНЫХ** – канд. биологических наук, доцент, ученый секретарь Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул), E-mail: bezmater@iwer.asu.ru
- **НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ** – д-р медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)

ЭКОНОМИКА

- **ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА** – д-р экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)
- **ВЕРА СТЕПАНОВНА СТАРОДУБЦЕВА** – канд. экономических наук, доцент (г. Горно-Алтайск)
- **МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА АПСИТЕ** – канд. экономических наук, доцент, проректор по учебно-воспитательной работе Новосибирского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный торгово-экономический университет» (г. Новосибирск)
- **ЛЮДМИЛА ИВАНОВНА ЛЮБАВСКАЯ** – канд. экономических наук, д-р пед. наук, профессор, директор Новосибирского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный торгово-экономический университет» (г. Новосибирск)
- **ИРИНА ПАВЛОВНА ЛАПТЕВА** – канд. экономических наук, доцент Вяткинского сельскохозяйственного университета (г. Киров)

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

- **СТЕПАН СУЗАНОВИЧ ТЮХТЕНЕВ** – д-р юридических наук, профессор, зав. каф. уголовного, административного права и процесса Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)
- **ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ ОСТАПОВИЧ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. теории и истории государства и права Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск), E-mail: ostapovich7@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным направлениям:

- | | |
|----------------------|-------------------|
| • «Искусствоведение» | • «Социология» |
| • «История» | • «Филология» |
| • «Культурология» | • «Философия» |
| • «Медицина» | • «Экология» |
| • «Педагогика» | • «Экономика» |
| • «Психология» | • «Юриспруденция» |

Для публикации в журнале необходимо предоставить заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, факс, E-mail и почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа – 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, E-mail, название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования, не по алфавиту!) оформляется по ГОСТу 7.1.-2003. Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5], [2; 3]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом.

Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносок не допускаются. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате ***jpg**.

Рецензия должна быть выслана **обычной почтой**. Статья с рецензией и заявкой отправляются **электронной почтой** (E-mail: mnko@mail.ru).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова_Челябинск». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла **соответствующий номер**: «Иванова_Челябинск_1», «Иванова_Челябинск_2». **Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.**

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо **возвращается на доработку**, либо **принимается к публикации**, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ НАПРАВЛЯЮТСЯ ПО АДРЕСУ: 649006, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, 68, Офис 301, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ, которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	–	биологических наук	науч.	–	научный
геогр.	–	географических наук	пед. наук.	–	педагогических наук
гл. н.с.	–	главный научный сотрудник	проф.	–	профессор
дис.	–	диссертация	психол. наук.	–	психологических наук
доц.	–	доцент	Р/д	–	режим доступа
д-р.	–	доктор	ред.	–	редактор
журн.	–	журнал	рис.	–	рисунки
зав. каф.	–	заведующий кафедрой	сельхоз. наук	–	сельскохозяйственных наук
изд-во	–	издательство	социол. наук	–	социологических наук
ист.	–	исторических	ст. преп.	–	старший преподаватель
канд.	–	кандидат	тех. наук	–	технических наук
каф.	–	кафедра	филол. наук	–	филологических наук
мед. наук	–	медицинских наук	филос. наук	–	философских наук
н.с.	–	научный сотрудник	Э/р	–	электронный ресурс
			эконом. наук	–	экономических наук
			юр. наук	–	юридических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +7(38822) 4-74-44, Факс: +7(388-22) 4-74-44, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.: (3852) 36-82-51, concept-print@yandex.ru

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 371:351.851

Ivanjva A.P., Kolosov A.E. INFRASTRUCTURES OF DEVELOPMENT OF THE PERSON AS THE FACTOR OF INCREASE OF INNOVATIVE POTENTIAL OF REGION. In work modern contexts of innovative activity in sphere of vocational training, a problem and reference points of its development are described, the characteristics of a postindustrial epoch demanding changes in the organization of an education system, with a support on professional networks and possessed experience introductions of new forms of the organization of educational activity of students are allocated.

Key words: innovative activity, professional networks, the technology, the new educational programs, developing training, models of the management, open educational space.

А.П. Иванова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: ivanova@mail.ru; **А.Е. Колосов**, д-р психол. наук, проф., ст. н. с. Института Психологии СО РАН, г. Новосибирск, E-mail: kolosov@ngs.ru

ИНФРАСТРУКТУРЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА

В работе описаны современные контексты инновационной деятельности в сфере профессионального образования, задачи и ориентиры ее развития, выделены характеристики постиндустриальной эпохи, требующие изменений в организации системы образования, с опорой на профессиональные сети и имеющийся опыт внедрения новых форм организации учебно-образовательной деятельности студентов.

Ключевые слова: инновационная деятельность, профессиональные сети, технология, новые образовательные программы, развивающее обучение, модели управления, открытое образовательное пространство.

Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [1, с. 14].
Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [2; 3]¹.
Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [3, р. 35].

Библиографический список²

1. Баллер, Э.А. Преемственность в развитии культуры. – М., 1969.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Э/п]. – Р/д: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
3. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quaterly. – 1980. – V. 5.

Bibliography

1. Baller, Eh.A. Preemstvennostj v razvitii kuljturih. – M., 1969.
2. Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii [Eh/r]. – R/d: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
3. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quaterly. – 1980. – V. 5.

Статья поступила в редакцию 05.08.11

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая заверяется в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки - E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный - технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).

¹ Все ссылки на библиографию ставятся по **порядку цитирования**, а не по алфавиту. Примеры оформления библиографического списка приведены в информационном письме на сайте журнала по адресу: <http://amko.ru/>

² Библиография приводится на **русском и латинском** языках (транслитерация). Для транслитерации мы рекомендуем использовать бесплатную программу «RusTranslit».